l'aratro

Collana di testi e studi su pace e nonviolenza
diretta da Antonio Vigilante

4

Volumi pubblicati

1. Lev N. Tolstoj
Sulla follia
Scritti sulla crisi del mondo moderno

2. Antonio Vigilante
Il pensiero nonviolento

3. M. K. Gandhi
La prova del fuoco
Nonviolenza e vita animale

ANTONIO VIGILANTE

La pedagogia di Gandhi

Con testi scelti

Edizioni del Rosone

A Marcella e Tiziana.

«An educationist is always a student.»

M. K. Gandhi
(Letter to P. G. Mathew, 20-10-1931)

Premessa

L'umanità uscita dal dramma del Novecento guarda a Gandhi con inquieta speranza. Dopo due guerre mondiali, dopo l'orrore dei campi di sterminio e dell'atomica, dopo decenni di contrapposizione ideologica, e nella realtà attuale di un mondo nel quale la promessa di liberazione del capitalismo non riesce a coprire l'evidenza dei divario sempre più ampio tra ricchi e poveri, appare urgente un ripensamento dei rapporti tra etica e politica e tra etica ed economia. La politica nel secolo passato ha condotto l'umanità in un baratro. Essa è stata, anche, l'arte di mobilitare masse immense insegnando loro l'odio, il fanatismo, l'atroce chiusura e l'esaltazione che generano la guerra; nel nostro tempo al contrario sembra ridursi ad amministrazione più o meno accorta, rinunciando ad ogni progetto di trasformazione sociale, ed immiserendosi spesso in meschine rivendicazioni localistiche. Da Gandhi ci giunge invece l'esempio di una politica altra, del tentativo apparentemente riuscito di conciliare politica ed etica, spiritualità ed economia. L'uomo che il mondo onora ancora con l'appellativo di Mahatma ha tentato di fare una politica spirituale, di perseguire per via politica la salvezza dell'anima – due cose che per Weber, come è noto, sono inconciliabili, avendo a che fare la politica con l'aspetto demoniaco dell'umano. Il suo voleva essere un esperimento, e come tale oggi va considerato. Il che vuol dire analizzare tutte le variabili in gioco, studiare le condizioni concrete della sua azione e la validità esterna, per così dire, dei suoi risultati.

L'educazione occupa un posto centrale nella visione del mondo gandhiana. Nella sua essenza il *satyagraha*, l'azione politica intesa come ricerca ed adesione alla verità, è educazione. Se la falsa politica esige uomini dimezzati, parziali, ridotti alla massa, passivi ed acritici, la prassi nonviolenta ha bisogno al contrario di uomini integrali, nei quali la dimensione intellettuale, quella corporea e quella spirituale siano sviluppate al massimo ed in armonia tra di loro. La pedagogia gandhiana è caratterizzata da un'integralità ricercata non in astrat-

to, ma nella relazione con il particolare contesto socio-politico ed economico, nella partecipazione alla vita del popolo e della nazione, nell'esercizio pieno della cittadinanza che tende a farsi mondiale. L'uomo non è solo in rapporto con il suo popolo, con il suo paese, con la sua tradizione. Si tratta di un rapporto importante, essenziale, imprescindibile, che trova piena espressione nel concetto gandhiano di *swadeshi*; ma l'uomo non è tutto qui, non si esaurisce nel suo dovere nei confronti della sua comunità. L'uomo è un essere in relazione con quella Verità che per Gandhi è Dio. La dimensione più profonda dell'uomo è quella spirituale e religiosa. Attingere questa dimensione vuol dire, anche, andare oltre la propria comunità ristretta, cogliere l'essenza umana oltre il particolare, tendere ad una politica dell'umanità che non nega la politica al servizio del prossimo, della comunità vicina, ma la trascende in senso hegeliano, integrandola in una più ampia sollecitudine per le sorti dell'umanità.

La pedagogia gandhiana ha dunque il suo centro nella formazione spirituale, interiore, tesa alla ricerca della Verità. Di qui due poli: la formazione per il servizio reso alla propria comunità e la formazione per il servizio reso all'umanità intera. Il livello fondante è la ricerca spirituale, che consente all'uomo di scoprire da un lato la sua appartenenza alla comunità, dall'altra la sua partecipazione al più ampio respiro dell'umanità; è questa formazione che consente di attingere i fondamentali valori morali che rendono l'uomo al tempo stesso cittadino della sua nazione e membro dell'umanità.

È da evitare, nello studio di Gandhi, la trappola del falso consenso, la tentazione di cercare nei suoi scritti conferme di ciò che ci attendiamo che dica e pensi colui che viene esaltato con l'appellativo di Mahatma, la relativizzazione di ciò che è sgradevole, la rimozione di ciò che è inaccettabile. La citazione edificante avulsa dal contesto, che caratterizza non solo un certo uso pubblicitario dell'immagine di Gandhi ma anche non poche delle raccolte di suoi scritti, va contrastata con una adeguata considerazione della situazione storica e culturale nella quale si sviluppano la sua prassi e la sua riflessione e con il riconoscimento anche di quanto in esse è più lontano dalla sensibilità attuale.

Gandhi non è un pensatore, ma un uomo d'azione. In lui la rifles-

sione è al servizio della prassi, e la prassi è una prassi in situazione, risposta e reazione, più o meno rivoluzionaria, ad una determinata condizione storica. Anche quando pensa l'educazione, non lo fa in astratto, ma parte dai particolari problemi di una nazione che sta cercando l'indipendenza, lo *swaraj,* alle prese con i mali delle divisione in caste, dei matrimoni tra bambini, della povertà, della disoccupazione, dell'ignoranza. Il suo problema è quello, difficile, di trovare una via all'educazione ed all'istruzione che sfugga al modello colonialistico imposto dagli inglesi e che consenta agli indiani di riscoprire e valorizzare la propria identità culturale. Per un leader che ha a cuore in particolare la sorte degli ultimi, e lo dimostra scegliendo di vestirsi come loro con un semplice perizoma, è importante anche creare un sistema educativo che interpreti i valori e lo stile di vita dei poveri, della gente dei villaggi più che delle città. Nasce così – vedremo con quanto successo – il *Nai Talim*, un progetto di scuola nel quale il posto principale è riservato al lavoro manuale ed artigianale.

È una pedagogia in situazione, dunque, quella di Gandhi. Per farsene un'idea non superficiale è indispensabile riconsiderare le condizioni nelle quali si è sviluppato il sistema educativo indiano; il che vuol dire ripercorrere la storia dei controversi rapporti, culturali prima che politici, tra i dominatori inglesi ed i dominati indiani. È quanto ho cercato di fare all'inizio di questo saggio, soffermandomi poi su alcuni importanti pensatori indiani del cosiddetto Rinascimento bengalese, con i quali si fa strada faticosamente il tentativo di pensare l'India *juxta propria principia*, liberandosi dalla sudditanza intellettuale e dal senso di inferiorità nei confronti della civiltà occidentale. Questi pensatori sono importanti anche perché avviano una serie di concrete riforme sociali e religiose, con le quali l'azione di Gandhi si porrà in una linea di continuità. Trascurarli vuol dire non essere in condizione di riconoscere quanto v'è di originale in Gandhi e quanto invece è la ripresa di idee e progetti di riforma che erano già presenti da decenni nel dibattito pubblico indiano.

Ho ricostruito quindi la formazione intellettuale ed umana di Gandhi ed il progressivo consolidarsi delle sue concezioni educative, dall'Inghilterra al Sudafrica fino agli ashram creati in India. Può sembrare qua e là (soprattutto nella prima parte) che questo saggio

sconfini nella biografia, ma non ho ritenuto opportuno procedere diversamente, proprio per la strettissima relazione che c'è in Gandhi tra vita e pensiero: non è possibile comprendere pienamente, ad esempio, il netto rifiuto dell'inglese come veicolo dell'istruzione se non si tiene conto anche delle sue difficoltà di studente, così come le sue idee sul sesso risentono, oltre che del carattere generale della spiritualità indiana, delle sue esperienze traumatiche di sposo bambino.

Nella conclusione ho provato ad interrogarmi su ciò che è vivo e ciò che è morto in Gandhi, per dirla con Croce, nell'ottica dell'educazione comparata. Si tratta di una operazione che ha un certo, ineliminabile margine di arbitrarietà, affidata com'è alle personali convinzioni di colui che trae le conclusioni. La speranza è che questo studio sia in grado di offrire al lettore strumenti sufficienti per farsi una sua idea sulla pedagogia gandhiana, per trarre conclusioni su ciò che in essa è vivo o morto differenti dalle mie.

Questo studio si pone in continuità con uno precedente sul pensiero metafisico-religioso di Gandhi: *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica* (Levante, Bari 2009). L'approccio che caratterizza entrambi gli studi vorrebbe essere filologico e critico: filologico per l'attinenza ai testi e l'attenzione ai contesti; critico, per evitare quel certo rischio di *gandhismo* che l'invito dello stesso Gandhi a soppesare le sue idee e la sua insofferenza verso la condizione (imposta più che desiderata) di Mahatma non sono riusciti, a quanto pare, ad evitare.

Lo studio è completato da una raccolta di testi gandhiani appositamente scelti e tradotti dai *Collected Works*. Desidero ringraziare Simona Ferlini per aver discusso la mia interpretazione di Gandhi e rivisto alcuni punti della traduzione, dei cui eventuali errori, naturalmente, sono l'unico responsabile. Ringrazio inoltre il professor Luca Gallo, che fin dall'inizio ha accolto con favore l'idea di questo libro.

Foggia, maggio 2010

A. V.

All'inizio d'un suo libro sui *doveri degli inglesi verso gli indiani* un rappresentante perfetto dell'Inghilterra vittoriana, l'austero giudice Baptist Wriothesley Noel, scrive:

> Centotrentadue milioni di nostri con-sudditi in India – per non parlare di quarantotto milioni negli stati collegati – disonorano Dio, e sono loro stessi in grande pericolo. Di questi, centododici milioni di hindu rendono culto ad idoli osceni invece che a Dio, ignorando totalmente il Signore Gesù Cristo; e venti milioni di maomettani, mentre si rappresentano male Dio, odiano il Signore Gesù Cristo: eppure non abbiamo fatto quasi nulla per convertirli[1].

Si può intuire facilmente, da questo esordio, dove il giudice voglia andare a parare, e quali siano i particolari doveri degli inglesi verso i loro *con-sudditi*. Noel si scaglia contro la Compagnia delle Indie, la cui politica è ispirata, per quanto riguarda le questioni religiose, ad un principio di buon senso: evitare di imporre alcunché e non interferire con la vita e le istituzioni religiose locali. Questo vuol dire, per il giudice, consentire che il lavoro dei missionari – che «rinunciano ai comfort di una vita inglese», affrontando povertà ed oscurità, per far passare gli indiani dalle tenebre alla luce, da Satana a Dio –[2] venga ostacolato: il che vuol dire, considerata l'ottica dell'autore, ostacolare la volontà stessa di Dio.

Il testo di Noel è emblematico di un atteggiamento di sdegno misto a commiserazione nei confronti degli indiani diffuso nell'Inghilterra del tempo. Si tratta, del resto, di un atteggiamento caratteristico della storia dei rapporti dell'Occidente con l'altro. Con una eccezione, è bene subito precisare: quella dell'epoca illuministica. La nascita a Parigi, nel 1775, della Societé des observateurs de l'homme è solo uno

1. B. W. Noel, *England and India. An essay on the duty of englishmen towards the hindoos*, James Nisbet and Co., London 1859, p. III.
2. Ivi, p. 194.

dei segni di un interesse nei confronti delle società altre che riesce a trascendere lo scandalo e l'ansia religiosa di redenzione e giunge invece, al contrario, a scorgere nella semplicità di vita di quelli che si chiamavano *selvaggi* una integrità originaria, che la società europea ha smarrito man mano che ha sviluppato le sue istituzioni e la sua cultura. Vi è così chi, come l'autore anonimo della *Lettre sur la nudité des sauvages* pubblicata in appendice alla *Histoire des Ajaoiens* (attribuita a Fontenelle), nota che il pudore che spinge a coprire alcune parti del nostro corpo è nulla più che una convenzione sociale, inesistente in altre culture, che non per questo meritano di essere classificate come inferiori, selvagge e bisognose di redenzione[3]. Ma già all'inizio del secolo era apparsa un'opera destinata ad influenzare profondamente il dibattito filosofico: il resoconto della permanenza di un barone francese presso gli Uroni del Canada. Nei *Dialogues de Monsieur le Baron de Lahontan et d'un sauvage dans l'Amerique* (1704) quella degli indiani d'America si presenta come una società anarchica in senso positivo, in netto contrasto con le infinite soggezioni e limitazioni alla libertà proprie della società europea. Con Lahontan si definisce l'icona del *buon selvaggio*, che tanta parte ha nel pensiero di Rousseau, e comincia a diffondersi una certa mitizzazione degli indiani d'America[4] che è ancora tutt'altro che tramontata.

Se negli indiani d'America il barone francese trova un primitivo senso di giustizia che non manca di incontrare l'anelito illuministico verso una società più razionale, in India Voltaire scopre una civiltà antichissima da contrapporre polemicamente a quella occidentale ebraico-cristiana. Nel romanzo epistolare *Les Lettres d'Amabed* del 1772 il racconto delle avventure in Occidente di due giovani indiani è un pretesto per attaccare la cultura ebraico-cristiana e segnatamente il corrotto potere papale, che ha trasformato Roma e l'Italia, un tempo

3. B. de Fontenelle, *Storia degli Agiaoiani*, a cura di G. Lissa, Guida, Napoli 1979, pp. 179 segg.

4. Come nota James Wilson (*La terra piangerà. Le tribù native americane dalla preistoria ai giorni nostri*, tr. it., Fazi, Roma 2003, p. 123), in seguito all'opera di Lahontan non pochi giovani, a Parigi, si acconciavano i capelli alla maniera degli irochesi, facendosi chiamare Mohawk, mentre in Inghilterra grande successo riscosse nella buona società un capo indiano venuto a far visita alla regina Anna.

terra fertile e potente, in quella che dal punto di vista di una cultura lontana appare come una «cloaca della natura»[5]. Il gioco è quello, diffuso in epoca illuministica e tutt'altro che passato di moda, di rovesciare il pregiudizio eurocentrico. Per le informazioni sull'India Voltaire era debitore ad un inglese, John Zephaniah Holwell. Giunto in India come medico impiegato pressa la East India Company, Holwell era diventato anche per qualche tempo governatore del Bengala. Nel secondo dei tre volumi della sua opera *Interesting historical events relative to the provinces of Bengal, and the Empire of Indostan* (1765-1771) forniva una prima presentazione, a dire il vero parecchio imprecisa e confusa, delle credenze religiose e filosofiche indiane. Dio ha creato gli angeli, alcuni dei quali però si sono ribellati e per questo sono stati puniti. Questi angeli decaduti sono gli esseri umani, che tuttavia per intercessione di Vishnu – che Holwell chiama Bistnoo – hanno ottenuto la possibilità di riabilitarsi reincarnandosi progressivamente in una serie di mondi sempre più perfetti e lontani dal peccato d'origine. La versione biblica dell'origine del mondo è parziale e va integrata dall'idea della reincarnazione e della natura angelica degli uomini, idea che costituisce la rivelazione originaria che precede le singole religioni. Come è evidente, qui si tratta, più che di una scoperta, di una «invenzione» dello hinduismo, per usare una espressione di Thomas R. Trautmann[6].

Bisogna attendere i primi anni dell'Ottocento per avere una prima traduzione in latino di cinquanta *Upanishad*, condotta non sull'originale sanscrito, ma sulla traduzione persiana voluta dall'illuminato e sfortunato principe mogul Dara Sikoh, il cui impegno per un incontro tra il sufismo islamico e mistica hindu diede al fratello Aurangzeb il pretesto per accusarlo di eresia ed ottenerne la condanna alla decapitazione nel 1659. Autore della traduzione è Abraham H. Anquetil Duperron, che aveva già tradotto l'*Avesta*, il libro sacro dei persiani. Consapevole del profondo significato filosofico delle scritture indiane,

5. Voltaire, *La principessa di Babilonia. Le lettere di Amabed*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000, p. 137.

6. Th. R. Trautmann, *Aryans and british India*, Yoda Press, New Delhi 2004, pp. 66 segg.

Anquetil Duperron invita i filosofi europei e segnatamente tedeschi a confrontarsi con esse, avvertendo che il pensiero kantiano, che era al centro del dibattito filosofico, «non si allontana molto dagli insegnamenti dei bramini»[7]. Un osservazione molto significativa: il pensiero indiano viene presentato come affine a quello del più grande erede dell'illuminismo filosofico. Ma l'invito di Anquetil Duperron verrà accolto invece da Arthur Schopenhauer, che troverà nel pensiero della *Upanishad* una sponda per contestare l'ottimismo razionalistico hegeliano. È per questa via che si giunge ad elaborare in Europa l'immagine dell'India mistica e religiosa, pensata in contrapposizione all'Occidente razionalista e laico. Uno stereotipo tenace, che solo recentemente si sta provando a scalfire per prendere contatto con quella che Amartya Sen chiama l'*altra India*[8], la tradizione scientifica, scettica, razionalista, atea, che nella complessa e ricchissima tradizione culturale indiana conta non meno dell'anelito mistico e religioso.

Non è solo l'antica sapienza a colpire gli Occidentali. Nel Settecento la società indiana era per molti versi superiore a quella occidentale dal punto di vista della cultura materiale. Come ricorda Michelguglielmo Torri, nel corso del secolo la cultura europea ha importato dall'India l'uso del bagno quotidiano, dello spazzolino da denti, del pigiama e della biancheria intima. «E, indubbiamente – nota –, è un po' difficile avere atteggiamenti di superiorità nei confronti di persone da cui si mutuano i principi dell'igiene personale»[9]. Bisogna tener conto, in verità, del fatto che questa cultura materiale è propria di un'élite certo raffinata ma poco rappresentativa della popolazione indiana. Ad ogni modo, nel volgere di qualche decennio un tale atteggiamento di apertura, di simpatia, di curiosità culturale degli inglesi verso l'India sarà contrastato da una vera e propria *indofobia* (il termine è ancor di Trautmann), le cui motivazioni sono da ricercare nell'affermazione del rigorismo religioso protestante sullo spirito illuministico. È la fobia che abbiamo visto animare le indignate parole

7. Citato in R. King, *Orientalism and religion. Postcolonial theory, India and «the mystic East»*, Routledge, London 1999, p. 119.

8. A. Sen, *L'altra India*, tr. it., Mondadori, Milano 2005.

9. M. Torri, *Storia dell'India*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 377.

del giudice Noel, presidente dell'Unione Battista. Il nuovo atteggiamento compare già a fine Settecento. Del 1796 sono le *Observations on the state of Society among the asiatic subjects of Great Britain* di Charles Grant, uno scozzese che, dopo aver fatto molti soldi al servizio della Compagnia, si era convertito alla fede evangelica ed aveva portato nel parlamento britannico il suo zelo per l'evangelizzazione degli indiani. Le osservazioni di Grant hanno un innegabile fondo di razzismo. Gli indiani, soprattutto i bengalesi, sono moralmente inferiori, incapaci di onestà e sincerità, corrotti dal secolare dispotismo ma soprattutto da una religione piena di superstizioni e di oscenità, con le sue divinità sensuali ed il culto del fallo, con le prostitute sacre e la credenza nella trasmigrazione, che genera fatalismo[10]. Questi pregiudizi si ritrovano quasi con le stesse parole, rafforzati però dalla pretesa scientificità, nella *History of British India* di James Mill, uscita nel 1817 e presto diventata l'opera più importante per la costruzione dell'immagine dell'India in Inghilterra, nonostante gli evidenti limiti di uno storico che non ha mai visitato il paese di cui pretende ricostruire la storia.

Tra Settecento ed Ottocento si delineano dunque in Inghilterra le due posizioni degli *orientalisti* e degli *anglisti*. Per i primi, governare l'India vuol dire conoscerne la cultura, la lingua, le tradizioni, rispettando e valorizzando l'identità anche religiosa dei colonizzati. È questa la convinzione che guida Warren Hastings, nominato nel 1773 primo governatore generale dell'India. Hastings cerca di sostenere e promuovere come può la cultura locale, sia con sostegni economici agli intellettuali che, soprattutto, con la fondazione della Bengal Asiatic Society, a dirigere la quale viene chiamato William Jones, il più grande orientalista inglese. Per i secondi, la cultura indiana non ha nulla da insegnare agli inglesi, che al contrario hanno il diritto ed i dovere di anglizzare ed evangelizzare, facendo attenzione a non lasciarsi contaminare dalla sozzura morale dei colonizzati. È il più classico e collaudato atteggiamento razzistico dei colonizzatori, espressione del bisogno anche psicologico di degradare i colonizzati per dissimulare la violenza del dominio con la retorica della civilizzazione.

10. Cfr. Th. R. Trautmann, *Aryans and British India*, cit., pp. 105 segg.

Sono queste le due posizioni che ispirano il dibattito sull'educazione ed i provvedimenti della Compagnia delle Indie, come ora vedremo.

La politica educativa della Compagnia delle Indie

Espressione della visione orientalista è il primo documento che abbiamo che testimoni l'interessamento dei colonizzatori alle questioni educative in India. Nel settembre del 1780 un certo numero di musulmani di rango presentano al governatore Hasting una petizione per la fondazione di una *madrasa* o scuola islamica a Calcutta. I promotori della petizione la difendono sostenendo non solo che una tale istituzione educativa avrebbe consentito la formazione di giuristi locali utili al governo inglese, ma anche che «è stato orgoglio di ogni corte raffinata e saggezza di ogni governo ben regolato, sia in India che in Persia, promuovere attraverso tali istituzioni lo sviluppo e l'estensione della cultura liberale»[11], che si trova in una condizione di decadenza dalla fine dell'Impero Mogul. V'è dunque un preciso invito al governo inglese affinché si faccia carico di quell'azione di promozione culturale che appartiene storicamente ai governanti. Hastings non ha alcuna difficoltà ad assecondare la richiesta, sposando in pieno la tesi dei promotori della petizione. Secondo la sua visione illuminata, il dominio inglese dovrà svolgere un'opera di promozione della cultura locale. Il potere inglese sarà più saldo se rispetterà le leggi, i costumi, la religione e la cultura locale.

È una situazione destinata a mutare nel volgere di poco tempo. Le ingenti spese impiegate per espandere il controllo sull'intero continente costringono la Compagnia a chiedere assistenza finanziaria al parlamento. Il *Charter Act* del 1813 rappresenta un compromesso tra il punto di visto moderato ed aperto e le crescenti richieste di occidentalizzazione (e cristianizzazione) dell'India. La sezione 43 di

11. *Minute by Warren Hastings...*, in Aa. Vv., *The great indian education debate: documents relating to the orientalist-anglicist controversy. 1781-1843*, edited by L. Zastoupil – M. Moir , Curzon Press, Richmond 1999, p. 74.

quel documento destina la somma di centomila rupie all'anno per la promozione della letteratura e della cultura locale, ma anche per la diffusione della cultura scientifica occidentale. Soprattutto, il *Charter Act* del 1813 dà il via libera ai missionari cristiani, una decisione dietro la quale c'è la pressione di un'opinione pubblica fortemente influenzata dalle citate *Observations* di Grant e che non poco preoccupa gli ufficiali della Compagnia, che temono che i missionari possano «seminare scontento nel paese e mettere in pericolo l'autorità britannica e la sua opera»[12], attaccando le istituzioni locali.

Presto si presenta il problema di quale lingua usare nelle istituzioni educative. Se alcuni inglesi, come Hastings, sono favorevoli ad una istruzione nelle principali lingue locali (il persiano, l'arabo, il sanscrito), molti altri sostengono la necessità di diffondere la lingua inglese come porta d'accesso alla cultura ed alla civiltà occidentali, l'unico modo per soccorrere il popolo indiano afflitto dai mali così efficacemente denunciati da Grant. È questa la posizione, oltre che di molti politici ed ufficiali della Compagnia, dei missionari cristiani e perfino di qualche intellettuale indiano, come il filosofo Ram Mohan Roy, che conosceremo meglio. I sostenitori della *downward filtration theory* ritengono che il modo migliore per educare le immense masse indiane sia quello di formare secondo la cultura occidentale le classi agiate, confidando che la nuova cultura attraverso di loro sarebbe filtrata gradualmente verso il popolo. Delle due finalità del *Charter Act* del 1813, promuovere la cultura locale e diffondere quella occidentale, è decisamente la seconda a prevalere, anche se il dibattito tra orientalisti ed anglisti resta vivo per qualche decennio.

I profondi e rapidi cambiamenti avvenuti in Inghilterra – con la diffusione dell'industrialismo e del liberismo economico – rendono presto necessaria una revisione delle decisioni del 1813. Un nuovo *Charter Act* nel 1833 sottrae alla Compagnia il monopolio sui commerci tra l'India e la Cina (già nel 1813 era stato abolito il monopolio sui commerci tra Inghilterra ed Asia) e investe il governatore del Bengala del potere di amministrare l'intera India britannica. Dal punto di vista

12. R. B. Sharma, *Christian missions in north India. 1813-1913*, Mittal, Delhi 1988, p. 26.

della politica educativa e culturale, che è quello che qui ci interessa, il documento aumenta considerevolmente la somma stanziata per l'educazione (da centomila rupie ad un milione di rupie all'anno), facilita l'arrivo di missionari da ogni parte del mondo e fissa un sistema di esami per l'accesso agli impieghi pubblici, affermando l'importante principio che nessun aspirante ad un impiego presso la Compagnia possa essere discriminato in base a ragioni etniche o religiose. Ciò apre agli indiani la possibilità di impiegarsi presso la Compagnia, anche se diversi ostacoli rendono particolarmente proibitiva l'impresa: oltre a conoscere alla perfezione l'inglese, l'aspirante deve andare a Londra per sottoporsi all'esame di ammissione, cosa che può risultare difficile anche per i membri della classe agiate (e vedremo le difficoltà che incontrò Gandhi). L'accesso viene reso ancora più difficile nel 1878, con la decisione (che suscita una protesta nazionale) di abbassare l'età massima per l'ammissione, riducendola da ventidue a diciannove anni[13]. Ma comincia ad affermarsi quella concezione dell'istruzione come strumento a disposizione della borghesia indiana per l'ingresso nei ranghi della burocrazia dei colonizzatori che Gandhi contrasterà con forza.

Il prevalere definitivo del punto di vista degli anglisti avviene con la *Minuta* di Lord Macaulay. Storico e politico *whig*, il barone Thomas Babington Macaulay diventa nel 1834 il primo membro giuridico del Consiglio supremo indiano, una carica introdotta dal *Charter Act* dell'anno precedente. Come tale, viene richiesto il suo parere riguardo alla esatta interpretazione degli articoli del *Charter Act* del 1813 riguardanti l'educazione. La risposta di Macaulay è quella che ci si può attendere da un uomo convinto che «un solo scaffale di una buona libreria europea vale quanto l'intera letteratura nativa dell'India e dell'Arabia»[14]. Facendo propria la *downward filtration theory*, Macaulay sostiene la necessità di usare l'inglese come lingua per l'insegnamento nelle scuole indiane, le quali formeranno una classe di indiani

13. R. L. Hardgrave – S. A. Kochanep, *India: government and politics in a developing nation*, Thomson Wadswoth, Boston 2008 (sesta edizione), p. 40.

14. Y. K. Singh, *History of indian education system*, A P H Publishing Corporation, New Delhi 2007, p. 61.

al servizio dell'Impero trasmettendo loro una visione del mondo occidentalizzata che gradualmente passerà alle masse e diminuirà la distanza culturale tra i dominatori ed i dominati. «Vogliamo una classe di persone indiane per sangue e colore della pelle, ma inglesi per i gusti, le opinioni, la morale e l'intelletto», scrive Macaulay[15]. È un intento che apre una stagione che non è eccessivo definire di vero e proprio genocidio culturale, e tuttavia non è possibile negare che il barone inglese avesse a suo modo buone intenzioni. La diffusione della lingua inglese avrebbe condotto le classi superiori nell'atmosfera emancipatrice della scienza e della letteratura occidentali, liberandosi da secolari superstizioni e da istituzioni sociali disumane; il passaggio dalle lingue locali, rozze ed incapaci di esprimere concetti elevati, all'inglese avrebbe dato impulso alla civiltà indiana, provocando una vera e propria rinascita culturale e sociale.

La *Minuta* di Macaulay viene pienamente approvata dal governatore generale, lord William Bentinck, che stabilisce che da quel momento in poi lo scopo degli sforzi educativi in India dovrà essere quello di diffondere la lingua, la cultura e la scienza inglesi. Non saranno più pubblicati libri nelle lingue indiane, anche se Bentinck non si spinge fino a chiudere le istituzioni educative locali.

I modelli educativi indiani

Quello che gli inglesi esportano in India è il modello educativo occidentale, quale si è venuto configurando in Europa a partire nel Cinquecento: il *modus Italicus* creato dai Gesuiti riprendendo e perfezionando il *modus Parisiensis*, vale a dire il modo di insegnare usato all'università di Parigi frequentata da Ignazio di Loyola. È nata così la scuola occidentale, strutturalmente caratterizzata dalle classi, dalle lezioni cosiddette frontali, dalla valutazione costante, che prevede premi e castighi (fino alle punizioni corporali), dalla competizione tra studenti, alimentata con gare e premiazioni pubbliche; quel sistema che, con ovvie modifiche ed adattamenti, rappresenta ancora oggi

15. Ivi, p. 65.

il modello scolastico dominante a livello mondiale, nonostante la riflessione di molti dei migliori pedagogisti contemporanei ne abbia denunciati i problemi ed i limiti.

In Occidente la scuola si è venuta configurando, nei secoli, come strumento per la formazione culturale e, secondariamente, professionale della persona. L'aspetto religioso, sicuramente presente, non è che uno tra gli altri. L'obiettivo è la formazione integrale, non esclusivamente religiosa, della persona. La visione del mondo occidentale è caratterizzata, soprattutto a partire dall'età moderna, da una considerazione positiva del piano immanente e storico: l'individuo è chiamato ad operare nel mondo per trasformarlo in meglio, mettendo la sua conoscenza e la sua azione al servizio della società. Un altro aspetto importante dell'educazione occidentale è la svalutazione del lavoro manuale, che risale alla Grecia classica, con la netta distinzione e gerarchizzazione tra attività contemplativa (la *sapienza* dell'*Etica Nicomachea* di Aristotele) e la mera *techne*, la tecnica ed arte manuale, l'attività più distante dalla conoscenza pura e teorica. Nel corso dei secoli, la tecnica intesa come lavoro intellettuale che richiede una applicazione manuale e pratica (la tecnica degli architetti e degli ingegneri) riceve una considerazione sempre crescente, man mano che si afferma l'ideale (e mito) del progresso, mentre la semplice attività manuale continua ad essere considerata inferiore, e come tale completamente assente dai percorsi scolastici (fatta eccezione per le scuole popolari e professionali).

La tradizione educativa indiana è radicalmente diversa da quella occidentale, sia per le strutture ed i metodi di insegnamento che per le finalità. Anche se è errato lo stereotipo dell'India esclusivamente religiosa, anzi mistica, è certo che la spiritualità e l'ascesi occupano nella cultura e nell'educazione indiana una posizione centrale, nonostante la presenza di una importante attitudine alla ricerca scientifica e filosofica. È da considerare una particolarità della religiosità indiana. La religione non è in India soltanto la sfera della devozione e delle pratiche rituali. Esiste una conoscenza religiosa, così come esiste una conoscenza scientifica o filosofica. È questa conoscenza che conduce alla liberazione. Essere religiosi vuol dire dunque perseguire questa conoscenza, cercare il *terzo occhio* che consente di vivere l'esistenza

mondana con il distacco e la serenità di chi possiede una prospettiva spirituale. Fin dall'epoca vedica, questa conoscenza viene trasmessa attraverso un percorso formativo che va al di là della trasmissione di conoscenze codificate. Nell'antico sistema *gurukul* lo studente va a vivere insieme al maestro, il *guru* (letteralmente: colui che conduce dalla oscurità alla luce), si mette al suo servizio, viene considerato come uno dei suoi figli. Un ruolo importante nella formazione spettava alla recitazione degli inni vedici rispettando la metrica e la sacralità del suono delle parole. La giornata di uno studente di epoca vedica cominciava prima dell'alba proprio con la recita dei testi vedici. In questo modo si attuava la trasmissione orale, da maestro a discepolo, dei testi sacri. Allo studente non si chiedeva soltanto di imparare i versi a memoria e di recitarli correttamente; doveva anche comprenderne il significato, cosa che non richiede tanto la riflessione razionale, quanto la meditazione profonda. L'aspetto centrale della formazione è tuttavia un altro: il *tapascharya*, le pratiche ascetiche che conducono al pieno controllo dei sensi ed alla rinuncia ad ogni piacere mondano («lo splendore più radioso che proviene dalla più alta conoscenza», secondo un passo del *Rigveda*)[16]. Fin dall'inizio, dunque, la formazione è intesa in India prevalentemente come formazione del carattere ed addestramento al dominio dei sensi. Qualcosa di simile si trova in Occidente, nelle scuole filosofiche greche prima (si pensi allo stoicismo) e nella tradizione cristiana, soprattutto monastica, poi. Ma si tratta di un ideale che l'Occidente ha relativizzato, se non superato, a partire dalla radicale rivoluzione epistemologica dell'età moderna. Il superamento del dualismo corpo/anima (o meglio: corpo/mente) ha reso inaccettabile l'idea di un dominio rigoroso della mente sui sensi, come se si trattasse di dimensioni diverse e contrapposte da gerarchizzare, e non di aspetti di un continuum, mentre la rivalutazione della dimensione mondana dell'esistenza, a partire dal Rinascimento, ha reso anacronistiche quelle pratiche di liberazione che comportavano il sacrificio e la negazione del corpo. In India le cose sono andate diversamente. Fino ad un'epoca relativamente

16. R. Mookerji, *Ancient indian education. Brahmanical and buddhist,* Motilal Banarsidass, Delhi 1989 (prima edizione: London 1947), p. 34.

recente (e per molti aspetti ancora oggi) l'India ha mantenuto intatto l'ideale della liberazione dall'illusione del mondo attraverso lo *yoga*, il *tapascharya*, la meditazione, la rinuncia. È ancora questo, come presto vedremo, l'ideale gandhiano.

Il periodo della vita dedicato allo studio è dunque un periodo di ascesi e di perfezionamento spirituale. Il termine con cui lo si indica, *brahmacharya*, con il tempo ha ristretto il proprio campo semantico all'astinenza sessuale (e in questo senso lo usa anche Gandhi), ma originariamente indica quella fase della vita in cui l'individuo, prima di sposarsi e diventare padre di famiglia, si dedica allo studio ed alla costruzione di sé anche attraverso l'astinenza dai piaceri sensuali. L'*Atharvaveda* prevede che il periodo di *brahmacharya* cominci con una cerimonia di vera e propria iniziazione, l'*upanayana*, che dura tre giorni ed alla fine della quale lo studente è nato a nuova vita ad opera del maestro:

> Quando il maestro riceve il brahmachari come discepolo, lo pone come un feto nel suo corpo. Per tre notti lo porta nella sua pancia: quando egli nasce, gli dei si riuniscono per vederlo[17].

I genitori hanno dato vita corporea al discepolo, il maestro, attraverso il rituale di iniziazione, gli dona la vita spirituale. Di qui la straordinaria importanza della figura del *guru* nella tradizione indiana. Egli rappresenta in un certo senso il genitore spirituale del suo discepolo, che dovrà obbedirgli e cercare di compiacerlo in ogni modo, oltre a seguire rigorosamente la disciplina spirituale. È da notare che questo stadio della vita in India non è caratterizzato (come avviene spesso in Occidente) dalla negatività e dalla mancanza, ma al contrario è una fase di intensa approssimazione al sacro ed al Divino, vale a dire a ciò che maggiormente conta[18]. Solo nella vecchiaia, quando sarà libero dai

17. *Atharvaveda*, XI, 5, in M. Bloomfield, *Hymns of the Atharva-Veda*, Routledge Curzon, London 2001, p. 215.

18. Come osservava Radhakumud Mookerji, Dio stesso è considerato «il primo Brahmachari» (*Ancient indian education*, cit., p. 68).

suoi doveri verso la famiglia e la società, l'individuo potrà dedicarsi con una intensità simile alla ricerca della verità, abbandonando il suo villaggio e diventando un asceta della foresta. La prima età della vita e l'ultima, che nelle società avanzate sono svalutate perché al di fuori del ciclo produttivo, sono invece in India i periodi più importanti, quelli che danno significato reale all'esistenza.

È bene precisare, tuttavia, che il processo educativo appena tratteggiato era riservato alla casta dei brahmani. Un certo accesso alla conoscenza era concesso agli appartenenti alla casta degli *kshatrya* (soldati) – lo stesso Buddha storico, Siddharta Gautama, era uno *kshatrya* – mentre restavano esclusi coloro che appartenevano alle caste inferiori, il cui compito nella vita si esauriva nel lavoro manuale. La conoscenza, che nel suo aspetto più evidente si presenta come uno strumento per la liberazione dall'illusione della vita mondana, ha pertanto anche un innegabile carattere ideologico, rafforzando le distinzioni di casta e giustificando la supremazia della casta brahmanica. Non diversamente da quanto è accaduto in Occidente, ma con la radicalità dovuta alla presenza di un minuzioso sistema castale, la separazione rigida tra sapere intellettuale (e spirituale) ed attività manuale è al servizio della stratificazione sociale.

Sia nell'età vedica che in quella post-vedica le donne di casta brahmanica possono prendere parte a tutti i rituali religiosi e raggiungere la più alta formazione spirituale, conquistando lo stato di *rishika* (l'equivalente femminile di *rishi*, saggio)[19], anche se nel secondo periodo perdono alcuni diritti, come quello di ereditare la proprietà familiare, e nella loro formazione prevalgono la danza, la musica e le arti in generale.

Nuovi modelli educativi penetrano nel continente indiano in quella che James Mill ha chiamato *età musulmana*, il periodo che va dal Duecento al Settecento, durante il quale gran parte del paese è sotto il governo di dinastie musulmane. Dal punto di vista educativo, il principale scopo dei nuovi dominatori è ovviamente quello di islamizzare il paese. A questo scopo si diffondono scuole primarie

19. N. Jayapalan, *History of education in India*, Atlantic, New Delhi 2005, p. 4.

(*maktaba*), nelle quali gli studenti imparano a leggere e scrivere e gli elementi di base dell'aritmetica e cominciano lo studio del *Corano*, e secondarie (*madrasa*), nelle quali la conoscenza più approfondita del testo sacro è completata da un curriculum ampio, che comprende tra l'altro la letteratura, la storia, la filosofia ed il diritto islamico. Le scuole sono ora stabilite dallo stato e l'accesso all'istruzione prescinde dall'appartenenza di casta, secondo l'ugualitarismo islamico; a differenza di quella tradizionale indiana, l'educazione islamica valuta positivamente la dimensione mondana dell'esistenza, nella quale occorre agire in conformità con la legge di Dio, senza tuttavia alcuna ansia di liberazione o tendenza all'ascesi (benché nella tradizione islamica sia presente la corrente mistica del sufismo centrata sulla figura del *faqir*, non troppo lontana dal *rishi* hindu).

A questi aspetti di modernità si affiancano altri che rappresentano per certi versi un regresso.

L'introduzione del *purdah*, la segregazione fisica delle donne e l'imposizione di abiti che ne coprano interamente il corpo, ha effetti anche sull'educazione, che è consentita solo nella fase primaria, mentre l'educazione superiore è riservata ai maschi. Il tramonto dell'antico rapporto, in qualche modo sacrale, tra maestro e discepolo, fa sorgere il problema dell'indisciplina, che costringe al ricorso frequente alle punizioni corporali[20]. I nuovi dominatori impongono la loro lingua: nelle scuole si imparano l'arabo ed il persiano, mentre sono trascurate le lingue locali.

È evidente anche da quest'ultimo fatto che in qualche modo il sistema educativo islamico in India fa da ponte tra l'antico sistema vedico e post-vedico e quello dei dominatori inglesi. Le *madrasa* assomigliano alle scuole occidentali molto più dei *gurukul* indiani, propongono un curriculum di studi completo e praticamente orientato, articolato per livelli ai quali si accede in seguito ad una valutazione, anche se non ancora con esami e prove oggettive.

20. Ivi, p. 42.

I cambiamenti avvenuti in Bengala tra il diciannovesimo secolo e la prima metà del ventesimo sembrano confermare la tesi degli anglisti. Ai tempi della battaglia di Plassey (34 giugno 1757), con la quale si afferma il potere inglese sulla regione, il Bengala è afflitto dai mali sociali diffusi nel resto dell'India: il matrimonio infantile, l'immolazione rituale delle vedove (*sati*) e la persecuzione delle vedove sopravvissute, la poligamia. Particolarmente crudele è la pratica, propria del Bengala, dell'infanticidio. Le coppie che non riescono ad avere figli fanno voto di sacrificare il primo figlio nato, abbandonandolo nel Gange, nella convinzione di averne in questo modo altri che sopravvivano. Si tratta di pratiche che comprensibilmente suscitano negli inglesi un orrore che da un lato conferma i pregiudizi sulla cultura indiana e dall'altro giustifica la loro auto-rappresentazione di dominatori benevoli, portatori di civiltà e di umanità. Significativo è il titolo del libro di un missionario cristiano, tale J. Peggs, che denuncia queste piaghe: *India's cries to british humanity* [21].

Il contatto con la cultura europea, anche attraverso le prime scuole inglesi, provoca in effetti nel giro di pochi decenni un risveglio culturale notevolissimo, per il quale si parla di *Rinascimento bengalese*. Si tratta di un periodo di improvvisa crescita culturale, letteraria e scientifica, ma anche di consapevolezza dei problemi sociali e di importanti tentativi di riforma. Ne è iniziatore il filosofo Ram Mohan Roy (1774-1833), che si è meritato l'appellativo di *padre dell'India moderna* per la sua attività riformatrice più che per i suoi meriti (pur innegabili) di filosofo. Figlio di una famiglia brahmanica, con padre *vaishnava* e madre *shivaita*, Roy riceve la prima formazione alla *madrasa* di Patna, nella quale impara l'arabo e il persiano, ma conosce anche i fondamenti del sufismo. Non sfugge al matrimonio infantile: a soli dieci anni è sposato con una bambina che muore poco dopo.

La formazione culturale a contatto con la visione monoteistica

21. J. Pegg, *India's cries to british humanity, relative to the suttee, infanticide, british connection with idolatry, ghaut murders, and slavery in Indi*a, Seely and Son, London 1830 (seconda edizione).

islamica e la viva intelligenza lo mettono presto in conflitto con la famiglia, che abbandona a sedici anni per girare il mondo, imparando una quantità impressionante di lingue (sanscrito, greco, ebraico, inglese) e confrontandosi con il pensiero occidentale. A soli vent'anni è in grado di presentare un pensiero già evoluto nel *Tuhfat a-Muwahhidin*, un trattato in persiano nel quale afferma che l'essenza di tutte le religioni è la credenza nell'esistenza di un Essere creatore e di un'anima immortale, due verità cui è possibile giungere con il semplice ragionamento, mentre qualsiasi altra convinzione religiosa è da considerarsi superstizione ed idolatria.

L'ideale di Roy è quello di una religione pienamente razionale, sul quale si avverte l'influenza del monoteismo islamico, ma anche qualche eco del deismo occidentale.

Entrato al servizio della Compagnia delle Indie per più di dieci anni, si avvicina anche al cristianesimo, ma il suo criterio razionalistico gli impedisce di accettare la verità dei miracoli del Cristo e la sua stessa natura di Figlio di Dio, così come rifiuta la Trinità in nome del monoteismo. Resta un Gesù maestro di una morale altissima, ma nulla più che un essere umano, che presenta in *The precepts of Jesus* (1820), scegliendo e traducendo testi prevalentemente morali dei Vangeli (una interpretazione che suscita la reazione indignata dei missionari cristiani). La sua preoccupazione principale tuttavia è quella di mostrare il carattere razionale dello stesso hinduismo. La sua tesi è che l'antica religione hinduista, quella dei *Veda* e della *Upanishad*, è monoteistica, e che il politeismo, le superstizioni, le caste, il *sati* e tutti gli altri mali del tempo non sono che sovrastrutture introdotte dalla casta dei brahmani. Da questa convinzione scaturisce un duplice impegno: da una parte Roy si dà a tradurre gli antichi testi indiani, allo scopo di mostrarne la razionalità, dall'altra cerca di influenzare l'opinione pubblica con una serie di opuscoli nei quali attacca l'idolatria e la degenerazione dello hinduismo. In particolare la sua polemica è agguerrita contro l'immolazione rituale delle vedove, che nel 1829 viene proibita da Lord Bentinck.

Ho già accennato al consenso di Roy alle convinzioni degli anglisti in fatto di educazione. Esso va interpretato alla luce della sua polemica contro la casta brahmanica. Non ha grande importanza,

per Roy, difendere la cultura indiana, se questa cultura è limitata ad una casta ed è materiata di superstizioni. Il suo ideale è quello di una cultura diffusa, aperta, e soprattutto razionale. Non si tratta per lui, come sarà invece per Gandhi, di contrapporre la cultura locale a quella dei dominatori, poiché già la cultura indiana è espressione di un dominio, quello della casta brahmanica sulle altre. Agli inizi della controversia tra anglisti e orientalisti risale una importante lettera del 1824 a Lord Amherst, allora governatore generale dell'India, nella quale il filosofo polemizza contro la fondazione di un Sanskrit College. Una istituzione del genere non avrebbe fornito ai suoi allievi alcuna conoscenza pratica, ma solo «pignolerie grammaticali e distinzioni metafisiche di scarso o nessun uso pratico per i loro possessori o per la società»[22], mentre il sanscrito è una lingua così difficile, che occorre quasi una vita intera per impararla. Se l'intento del governo inglese fosse quello di tenere gli indiani nell'oscurità, allora nessuno strumento sarebbe migliore dell'educazione sanscrita; ma, «poiché lo scopo del governo è il miglioramento della popolazione locale, esso di conseguenza promuoverà un sistema di istruzione più liberale e illuminato (*enlightened*), che comprenda matematica, filosofia naturale, chimica, anatomia ed altre scienze utili...»[23]. Era quanto avveniva nello Hindu College, fondato nel 1817 per venire incontro all'esigenza dei bengalesi delle classi superiori di apprendere l'inglese e la cultura occidentale. La fondazione, ora, di un Sanskrit College intendeva in qualche modo bilanciare l'offerta formativa, creando una istituzione che fosse espressione del punto di vista degli orientalisti. Ma per Roy – che era stato tra i fondatori e promotori dello Hindu College – ciò rappresentava un precedente pericoloso, che andava contrastato subito se non si voleva che gli inglesi, pur mossi dalle miglior intenzioni, finissero per sostenere quella cultura oscura ed elitaria, sostanzialmente ideologica, che in India era da secoli strumento nella mani di una casta che aveva mantenuto le grandi masse nell'ignoranza e nelle superstizione.

22. R. M. Roy, *A letter on english education*, in *The english works of Raja Rammohun Roy*, Bibliolife, Charleston 2009, p. 325.

23. Ivi, p. 327.

Comprensibilmente, Roy si attirò ben presto le antipatie degli ortodossi. La sua apertura agli inglesi (è in Inghilterra, peraltro, che la morte lo coglie nel 1833) e la polemica contro la casta sacerdotale ne facevano agli occhi di molti un traditore dell'India. Gandhi stesso prova poca simpatia per lui. Ma il suo contributo alla crescita culturale e sociale dell'India contemporanea resta straordinario. Lo stile riformatore di Gandhi sarà diverso, meno polemico, attento a cercare mediazioni, a proporre cambiamenti anche profondi senza alcuno strappo con la tradizione, così come esattamente opposte a quelle di Roy saranno, come vedremo, le sue convinzioni in fatto di educazione, e tuttavia egli si pone in una linea di riforma e purificazione dello hinduismo che ha avuto nel pensatore bengalese il suo iniziatore. È dalla eredità morale e intellettuale di Roy che nasce nel 1843 il *Brahmo Samaj* (Società di Brahma), una organizzazione che per qualche decennio avrà grande influenza sul mondo culturale bengalese (molto meno sul popolo), diffondendo l'ideale e la prassi di uno hinduismo razionalistico, combattendo il politeismo e l'idolatria, la fede cieca nelle scritture ed il sistema delle caste e lavorando per le riforme sociali avviate da Roy.

Ma il Rinascimento bengalese non è solo razionalismo. Tre anni dopo la morte di Roy, nel 1836, nasce a Kamarkypur Gadadhar Chattopadhyay, meglio noto come Ramakrishna Paramahamsa, uno dei più grandi maestri dello hinduismo contemporaneo. Ciò che colpisce, in Ramakrishna, è il suo essere una personalità universale, capace di superare le differenze tra le religioni con lo slancio di una mistica profonda, appartenendo al tempo stesso all'India più popolare. Non è un intellettuale, Ramakrishna; sa appena leggere e scrivere. È un uomo semplice (è di casta brahmanica, ma di famiglia molto povera), che fin da bambino è preso da estasi mistiche che lo spingono ad esplorare il Divino in tutte le sue forme: dal culto della dea Kali al sufismo, dalla comunione mistica con il Cristo alle più complesse pratiche del tantrismo e dell'*Advaita Vedanta*, anche se la religiosità che più gli è propria è la devozione (*bhakti*) propria del popolo e lontana da raffinatezze speculative. Le differenze religiose, le chiusure, i conflitti religiosi sono da lui superati da un'esperienza mistica la cui freschezza fa pensare ad un Francesco d'Assisi. Come maestro ed educatore,

Ramakrishna sembra tornare all'India più arcaica. Da bambino era stato mandato alla scuola di villaggio, ma senza fare molti progressi. Imparare a leggere, scrivere e far di conto lo annoiava. Presto si rese conto che la scuola serviva a «guadagnare qualche manciata in più di riso e un casco in più di banane»[24]. Vedremo che anche Gandhi, grande ammiratore del mistico bengalese, sarà critico verso la diffusa concezione dell'istruzione come strumento di affermazione sociale e di riscatto economico. Lo scopo ultimo dell'educazione è, per entrambi, la realizzazione spirituale dell'uomo. Per Ramakrishna, ciò è possibile grazie al rapporto diretto e profondo tra maestro e discepolo. La sua stessa formazione è avvenuta attraverso gli incontri con diversi maestri, ognuno dei quali ha rappresentato per lui la porta d'accesso ad un frammento dell'esperienza religiosa universale. Il tempio della dea Kali a Dakshineswar, nel quale ha passato quasi tutta la sua vita, diventa anche un centro di formazione religiosa: il maestro, attorniato dai suoi discepoli, comunica il suo messaggio spirituale in modo semplice, facendo ricorso spesso ad immagini ed a parabole. Non è un caso che il testo che raccoglie i suoi insegnamenti orali si intitoli *Il Vangelo di Ramakrishna*[25].

Tra i discepoli del mistico c'è anche un ragazzo di meno di vent'anni. Si chiama Narandranath Datta, ma diventerà noto in tutto il mondo come Swami Vivekananda (1863-1902). Naren sembra avere poco in comune con Ramakrishna. È un giovane brillante, con la passione per lo sport e la filosofia, che avverte con forza la suggestione dell'Occidente. Sembra il discepolo ideale di un maestro come Ram Mohan Roy, più che di un mistico come Ramakrishna. Ma il ragazzo è anche un sincero cercatore di Dio, e nella straordinaria esperienza di quel maestro singolare, che lo sconcerta con i suoi atteggiamenti spesso bizzarri, intuisce la possibilità di un accesso all'esperienza religiosa che, al di là dell'apparenza, non è affatto in contrasto con il suo atteggiamento razionalistico. Dal canto suo, Ramakrishna

24. S. Gnaneswarananda, *Ramakrishna. The man and the power*, Kessinger, Whitefish 2003, p. 10.

25. S. Abhedananda, *The Gospel of Ramakrishna*, The Vedanta Society, New York 1907.

riconosce immediatamente in Naren, con vera commozione, il discepolo al quale affidare la sua eredità spirituale. E Vivekananda sarà, in effetti, colui che diffonderà il messaggio di Ramakrishna in India e nel mondo intero. Non senza dargli una impronta personale. Se la religiosità del suo maestro è essenzialmente devozionale, quella di Vivekananda è una mistica speculativa che riprende intelligentemente l'*Advaita Vedanta*, il grande sistema filosofico-religioso sviluppato da Shankara, facendone la base per un universalismo religioso non privo di fascino anche per gli occidentali. Vivekananda è, infatti, il primo divulgatore del pensiero indiano in Occidente: nel 1893 è tra gli ospiti più applauditi del primo Parlamento Mondiale delle Religioni di Chicago. E tuttavia è anche un nazionalista. È lui ad accreditare la visione di un'India inferiore all'Occidente dal punto di vista dello sviluppo materiale e tecnologico, ma superiore sotto il profilo morale e spirituale. Con Vivekananda è superato ogni senso di inferiorità degli indiani verso gli inglesi: non saranno le macchine, né l'ansia occidentale di potenza a rendere l'uomo felice, ma solo la conoscenza di sé e della Realtà ultima che l'India è in grado di offrire al mondo. Naturalmente è anche consapevole delle miserie del suo paese. Tra gli aspetti più interessanti della sua opera c'è il tentativo di far incontrare misticismo ed azione, tensione verso la liberazione spirituale ed impegno concreto per la trasformazione del mondo. Nel 1897 fonda la Ramakrishna Mission, una organizzazione umanitaria che è ispirata all'idea di *Daridranarayana*, vale a dire Dio incarnato nei poveri e negli umili. Operando una qualche forzatura sulle idee del maestro, che non aveva molta propensione per l'attivismo sociale, Vivekananda diffonde nell'India contemporanea la prassi di uno hinduismo impegnato. Riprendendo l'impulso riformatore di Roy, lo lega però ad una religiosità più vicina a quella del popolo, che non condanna il politeismo e le pratiche devozionali, ma cerca di mostrare praticamente l'esempio di una religiosità più alta. Se l'intoccabilità va condannata – e di fatto nella Ramakrishna Mission non esistono differenze di casta – non bisogna rigettare invece il sistema delle caste, che per Vivekananda rappresenta, correttamente inteso, un sistema intelligente di organizzazione sociale. Vedremo che la posizione di Gandhi sarà affine a questa; più in generale, è possibile evidenziare

una continuità tra Vivekananda e Gandhi nella riforma dello hinduismo: il concetto di *Daridranarayana*, ad esempio, è centrale anche in Gandhi[26]. La Ramakrishna Mission si occupa ancora adesso (e non solo in India) di assistenza ai poveri, istruzione, sostegno alla maternità e sviluppo rurale. Vivekananda è consapevole della importanza di una educazione nazionale per lo sviluppo dell'India. Con un vigore che sarà eguagliato solo da Gandhi denuncia i pericoli del sistema educativo coloniale. Si tratta, afferma, di una *educazione negativa*, poiché comporta la negazione dell'identità indiana: «Il bambino va a scuola e la prima cosa che impara è che suo padre è un folle, la seconda che suo nonno è un pazzo lunatico, la terza che tutti i suoi maestri erano ipocriti, la quarta che tutti i libri sacri sono falsi»[27]. L'estraniamento non è l'unica conseguenza di questo modello educativo. Privilegiando la formazione intellettuale, esso conduce ad un nozionismo farraginoso e sterile. Dalle scuole vengono fuori soggetti deboli, con la testa piena di idee poco e male digerite, privi di vero carattere. Se trasmettere informazioni fosse lo scopo dell'educazione, scrive, allora il posto dei *rishi*, dei saggi, sarebbe preso dalle enciclopedie[28]. Ma lo scopo dell'educazione è un altro: la formazione del carattere. Non è importante conoscere molte cose, se questa quantità di informazioni non offre una direzione di senso. Molto meglio è conoscere poche cose, avere poche idee, ma viverle profondamente, considerarle principi che orientano la vita.

Occorre dunque una educazione nazionale che consenta agli indiani di perseguire il proprio ideale di formazione integrale della persona e che giunga anche alle masse. L'insegnamento deve avvenire nella lingua madre dello studente. Alle argomentazioni degli anglisti Vivekananda risponde con una osservazione di grande semplicità: «La grandezza di un maestro consiste nella semplicità della sua lingua»[29].

26. Sul *Daridranarayana* in Gandhi rinvio al mio volume *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, Levante, Bari 2009, pp. 261 segg.

27. Vivekananda, *Education on national lines*, in *Speeches and writings of Swami Vivekananda*, Natesan & Co., Madras 1899, p. 556.

28. Ivi, p. 557.

29. N. L. Gupta, *Swami Vivekananda*, Anmol Publications, New Delhi 2003, p. 47.

E nessuna lingua è più semplice della lingua madre. Il problema di dare una istruzione alle masse non è di facile soluzione. Vivekananda è consapevole del fatto che tra le cause principali della fragilità dell'India c'è l'enorme iato tra una classe ristretta di uomini colti ed una massa infinita di persone lasciate nell'ignoranza, nella povertà, nell'abbandono.

L'indignazione che mostra per le disuguaglianze sociali e per la condizione dei poveri è sincera, così come è sincera la sua volontà di cambiare le cose. Ma come raggiungere la gente degli infiniti villaggi del paese? In primo luogo, occorre popolarizzare le grandi idee del paese, traducendole nelle lingue locali. Il sanscrito è una lingua straordinaria e potente, la vera lingua madre dell'India, ed è pertanto doveroso coltivarne lo studio, ma è anche una lingua estremamente difficile, e non è pensabile che le masse possano impararla.

Per raggiungere tutti, le scuole non bastano. Se anche si aprisse una scuola gratuita in ogni villaggio, osserva, i bambini dei poveri non potrebbero frequentarla, perché la necessità li costringe a lavorare nei campi per aiutare i genitori. «Ma se la montagna non va da Maometto, Maometto andrà alla montagna», scrive Vivekananda[30]. L'India è percorsa in lungo e in largo da *sannyasin*, asceti erranti che vanno di villaggio in villaggio a trasmettere i principi della spiritualità. Basterà insegnare loro i rudimenti delle scienze e fornirli di qualche mappa geografica per avere un piccolo esercito di educatori itineranti, in grado di trasmettere oralmente più informazioni di qualsiasi libro. Per la formazione di questi insegnanti-predicatori Vivekananda pensa alla creazione di alcuni templi comuni alle diverse sette e scuole religiose, recanti soltanto il simbolo *Om*, la sillaba sacra a tutte le sette dello hinduismo, in grado di funzionare anche come centri per la formazione dei predicatori sia in campo religioso che secolare[31]. È una proposta bizzarra e non facile da tradurre in pratica, che la dice lunga sulle difficoltà di passare dagli intenti alla realizzazione effettiva di una educazione per le masse. L'aspetto economico è solo

30. Ivi, p. 94.

31. Vivekananda, *Education on national lines*, in *Speeches and writings of Swami Vivekananda*, cit., p. 558.

parte del problema, anche se non bisogna sottovalutare la difficoltà di creare scuole popolari in un paese intensamente popolato come l'India. Vivekananda, come sarà poi Gandhi, è anche alla ricerca di un modello educativo che non ricalchi quello importato dagli inglesi e tenga conto della tradizione culturale e pedagogica indiana. Entrambi tentano di mettere in discussione la convinzione – radicata in Occidente al punto tale che ogni proposta alternativa (come quella di Illich) viene considerata una provocazione – che l'istruzione possa avvenire solo in un contesto scolastico caratterizzato da una organizzazione razionale, che prevede la valutazione periodica e la certificazione finale dei risultati raggiunti.

Dayananda Saraswati e l'Arya Samaj

Al di fuori del Bengala, nello stato occidentale del Gujarat che darà i natali a Gandhi, ha origine l'altro grande movimento di riforma dello hinduismo: l'*Arya Samaj* (Società dei Nobili). Ne è fondatore Dayananda Saraswati (1824-1833), un bramino proveniente da una famiglia di culto shivaitico la cui fede era stata scossa da un episodio occorsogli da bambino durante la principale festa della sua corrente religiosa, lo *Shivaratri*. Con la sua famiglia era andato a vegliare nel tempio di Shiva. Svegliatosi di notte, si era accorto che la sua famiglia dormiva e le offerte alla divinità erano in realtà mangiate dai topi. Che pensare di un dio che lascia mangiare ai topi le offerte destinate a lui? Non gli venne in mente che Shiva poteva raccogliere le offerte proprio attraverso quei topi; cominciò invece da quel giorno un periodo di smarrimento e ricerca spirituale, che ebbe termine con il riconoscimento e l'accettazione di un *guru* che lo spinse a gettar via tutti i libri, a liberarsi da ogni convinzione religiosa e a dedicarsi allo studio rigoroso dei *Veda*. Di qui le due convinzioni centrali del pensiero di Dayananda: la polemica aspra contro l'idolatria ed il ritorno ai *Veda*, considerati l'unica fonte autentica della religione indiana. Ciò voleva dire attribuire nella migliore delle ipotesi un valore solo letterario ad opere amatissime come la *Bhagavad-Gita*, l'episodio del *Mahabharata* che è per gli in-

diani un punto di riferimento imprescindibile (e che è anche il testo fondamentale per la formazione di Gandhi, come vedremo). Nei *Veda* c'è tutto quello che occorre sapere, non solo riguardo a Dio e al sacro, ma anche per l'organizzazione politica, giuridica ed economica della società; le stesse conquiste scientifiche e tecnologiche dell'età contemporanea per Dayananda sono già contenute *in nuce* in essi. Questo ritorno alle origini ha qualche aspetto progressista. Il sistema delle caste per Dayananda è una sovrastruttura inesistente in epoca vedica, e per questo va rigettato, così come non è previsto dai *Veda* il matrimonio tra bambini. Tali aspetti – polemica contro l'idolatria, rigetto delle caste e dei matrimoni infantili – avvicinano l'*Arya Samaj* ai movimenti di riforma religiosa e sociale di cui si è detto. Ma il movimento di Dayananda Saraswati si differenzia nettamente per il suo marcato carattere nazionalistico e per la polemica verso le altre religioni. Roy, Ramakrishna, Vivekananda hanno verso le altre religioni un atteggiamento di apertura e di rispetto. Quello di Dayananda è invece uno hinduismo aggressivo, che non si limita a considerare superiore la tradizione spirituale indiana (convinzione già presente in Vivekananda, come sappiamo), ma avvia un'attività missionaria per la conversione dei musulmani e dei cristiani attraverso un apposito rituale di purificazione (lo *shuddhi*). Gli ultimi capitoli del *Satyarth Prakash*, la sua opera principale, sono dedicati ad una confutazione del cristianesimo e dell'Islam che qua e là ricorda certi argomenti illuministici.

Nel progetto di rigenerazione nazionale dell'*Arya Samaj* un ruolo centrale spetta all'educazione, che naturalmente dovrà essere ispirata al sistema vedico. La prima educatrice del bambino è la madre, che gli insegna a parlare curando l'esatta pronuncia e facendogli conoscere le parole necessarie per conversare con gli altri. Dovrà comportarsi fin dai primi anni come un piccolo adulto, senza troppi giochi, pianti, risate ed capricci. La madre farà attenzione che non si tocchi gli organi genitali e che sviluppi da subito le virtù morali. A cinque anni il bambino imparerà i caratteri sanscriti (*devanagari*), ma anche quelli di altre lingue. L'alfabetizzazione è strettamente legata alla formazione religiosa. Il bambino imparerà «con il cuore» i mantra ed altri brevi testi a carattere morale e religioso, apprendendo i suoi doveri

verso Dio e verso gli altri[32]. La disciplina dovrà essere severa. Una educazione affettuosa danneggia i bambini corrompendone le buone qualità naturali. Ma l'educatore non dovrà essere mosso da sentimenti negativi: esteriormente minaccerà il bambino, ma interiormente sarà pieno d'amore per lui[33]. A otto anni i bambini andranno a scuola. L'educazione dei due sessi avviene in scuole diverse, distanti due miglia. Tutto il personale delle scuole maschili dovrà essere di sesso maschile, e così per le scuole femminili. Come per Gandhi, la castità rigorosa è per Dayananda una condizione indispensabile dell'educazione, ed a tal fine è importante evitare fin dall'infanzia qualsiasi stimolo o tentazione. La scuola appare come una istituzione totale: ai bambini non sarà concesso di vedere i genitori o di comunicare per lettera con loro, affinché non si distraggano dal loro compito unico, che è quello di acquisire la conoscenza. Il curriculum degli studi comprende una accurata preparazione grammaticale, lo studio delle *Leggi di Manu*, dei principali sistemi filosofico-teologici indiani (*yoga, sankhya, vedanta* ecc.) e di trattati di medicina, di politica, di musica e di matematica, e culmina nello studio dei *Veda*. La formazione non è tuttavia solo intellettuale, ma prevede anche l'addestramento manuale e l'apprendimento di un lavoro artigianale. L'intero corso di studi comprende circa vent'anni. Dayananda non si limita a tratteggiare il curriculum di studi, ma prescrive anche i libri da adottare e quelli da rigettare. Nessuna concessione va fatta alla superstizione ed all'idolatria, e per questo a scuola non trovano posto non solo l'esoterismo dei *tantra,* ma anche un testo popolare (amatissimo da Gandhi) come il *Ramayana* di Tulsidas.

L'intera formazione dello studente è affidata non a un team di insegnanti, secondo il sistema occidentale, ma a un solo maestro, il *guru* della tradizione. Il rapporto tra l'insegnante e il discepolo è quello di cui si è detto. Durante il periodo della formazione, l'insegnante sostituisce pienamente i genitori. L'insegnamento non è una prestazione professionale, ma una attività in fin dei conti religiosa. Tra le attività che il maestro ed il discepolo compiono insieme, molta importanza

32. D. Saraswati, *Satyarth Prakash*, Virjanand, Lahore 1908, pp. 90-91.
33. Ivi, p. 94.

hanno le numerose cerimonie che segnano i diversi passaggi della vita (ne sono previste sedici) e lo *agnihotra*, il sacrificio vedico del fuoco che Dayananda ha rimesso in auge.

Vi sono apprezzabili aspetti egualitari nella pedagogia di Dayananda, nonostante il suo tradizionalismo. Tutti gli studenti hanno diritto allo stesso trattamento, quale che sia la loro provenienza sociale e la condizione economica delle loro famiglie. Se vuole che i sessi ricevano un'educazione separata, non esita tuttavia ad opporsi con durezza alla convinzione che le donne non possano studiare i *Veda*. I *Veda* contengono la verità: a nessuno pertanto può essere vietato il loro studio, che anzi diventa doveroso. Ciò vale per le donne, ma anche per i membri della caste inferiori[34].

La conoscenza vedica perde così il carattere ideologico che ha avuto nel corso della storia indiana. Dayananda è un sostenitore sicuro ed appassionato di un'educazione universale e gratuita, che metta tutti in grado di realizzarsi pienamente al contatto con quella conoscenza che è all'origine stessa dell'identità dell'India. È anche da notare che l'esaltazione dell'antica conoscenza vedica non comporta, come invece avverrà in Gandhi, alcuna polemica con le moderne conoscenze scientifiche e con la tecnica. Come già accennato, Dayananda è convinto che vi sia una continuità tra la conoscenza vedica e quella scientifica. Questo fa sì che nelle numerose scuole *gurukul* fondate da Dayananda e legate all'*Arya Samaj* lo studio degli antichi testi religiosi sia completato da quello delle più avanzate conoscenze scientifiche.

Il movimento iniziato da Dayananda ha una sua complessità. È un movimento nazionalistico che tuttavia ha anche pretese di universalità, dal momento che la verità vedica non è una rivelazione per un solo popolo, ma la verità tutta intera, valida per qualsiasi uomo. Come nota G. B. K. Hoja (vice-rettore del Gurukula Kangri Vishwavidyalaya, una università fondata nel 1902 da Swami Shraddhanand, discepolo di Dayananda), «la parola hindu era un anatema per lui»[35]. Il movimento *Arya Samaj* è dunque un movimento nazionalistico con

34. Ivi, p. 126.

35. G. B. K. Hoja, *Educational philosophy of Dayananda*, in Aa. Vv., *World perspectives on Swami Dayananda Saraswati*, Naurang Rai, New Delhi 1984, p. 385.

aspirazioni universalistiche. È anche un movimento caratterizzato da una democrazia interna notevole per una istituzione religiosa di quel tempo. E tuttavia il tentativo di riportare una società moderna alle sue antiche istituzioni comporta inevitabilmente non pochi problemi, che sono evidenti in particolare nella concezione del diritto, ispirata a quelle *Leggi di Manu* che entusiasmarono Nietzsche ma che non poche perplessità suscitano alla luce della concezione moderna dei diritti e delle pene. Anche nei confronti di quel testo Dayananda opera una interpretazione modernizzante: tace il carattere divino del re, chiaramente affermato in quel testo, ed enfatizza invece il suo dovere di operare per il bene comune, così come sorvola sulla stratificazione sociale per caste ed interpreta la posizione privilegiata di alcuni nella stessa ottica, sostenendo che più cresce lo status, più cresce la responsabilità e più sarà dura, in caso di violazione, la pena. Proprio il sistema penale mostra le difficoltà di una simile operazione. Le punizioni previste da Dayananda per alcune colpe, considerate particolarmente dannose per il tessuto sociale, sono assolutamente inaccettabili oggi. Un assassino può essere a sua volta assassinato liberamente da chiunque, sia pubblicamente che in privato; al ladro verrà amputato il braccio; gli adulteri saranno mangiati dai cani o bruciati vivi, e così via[36]. Sono atrocità (le stesse nelle quali incorrerebbe chi, ignorando secoli di progresso civile e giuridico, tentasse di ispirare l'attuale sistema delle pene al *Levitico*) che mostrano i limiti dell'operazione di Dayananda, al quale Gandhi rimprovererà[37] anche di aver introdotto nello hinduismo quegli atteggiamenti di polemica e di proselitismo che appartengono più al cristianesimo missionario che all'autentica tradizione religiosa indiana.

36. Cfr. D. Saraswati, *Satyarth Prakash*, cit., pp. 202-204.

37. «Egli ha tentato di rendere ristretta una delle fedi più tolleranti e liberali che sono sulla faccia della terra. E, pur essendo un iconoclasta, è riuscito a intronizzare l'idolatria nella forma più sottile, poiché ha idolatrato la lettera dei Veda ed ha cercato di provare l'esistenza nei Veda di ogni cosa conosciuta dalla scienza». *Hindu-Muslim tension: its cause and cure*, in *Young India*, 29-5-1924 = *Collected Works of Mahatma Gandhi*, The Publications Division – Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, Delhi 1958-1984 (d'ora in poi *CWMG*), vol. 28, p. 53.

Monya

Mohandas Karamchand Gandhi nasce il 2 ottobre 1869 a Porbandar, una piccola città del Gujarat. La sua famiglia appartiene ai *modh banya*, una sottocasta dei *vaishya* dedita tradizionalmente al commercio delle spezie, anche se da diverse generazioni ricopre importanti cariche politiche nel piccolo principato. Il padre Karamchand, detto Kaba, è primo ministro. È un uomo privo di grande cultura, ma apprezzato per l'onestà e la capacità con cui svolge il suo ministero politico. Non ha una grande religiosità, è tutto riversato nelle cose pratiche, che risolve grazie all'esperienza. Sua moglie, Putlibai, ha al contrario una religiosità profonda, anche se un po' ritualistica. È l'incarnazione dell'ideale indiano della donna dedita interamente al culto della famiglia ed alla religione. In un certo senso, la singolare commistione di religiosità e senso pratico, di tendenze mistiche e grandi capacità politiche (perfino strategiche) del Gandhi maturo rappresenta una sintesi della personalità e delle attitudini dei suoi genitori. La famiglia è di fede vaishnava, la corrente dello hinduismo caratterizzata dalla devozione (*bhakti*) a Vishnu ed alla sua incarnazione (*avatar*) Krishna, ma nel Gujarat è molto diffuso il jainismo, la religione che più di tutte insiste sul valore della non uccisione nei confronti di qualsiasi essere vivente (*ahimsa*), che non poca influenza avrà sulla spiritualità gandhiana.

All'età di sette anni la famiglia segue Kaba a Rajkot, un piccolo stato confinante, dove è stato chiamato come primo ministro. Qui il piccolo Monya (così lo chiamano in famiglia) comincia i suoi studi. Nella sua autobiografia Gandhi non manca di pagare i suoi debiti verso tutti coloro che in qualche modo hanno lasciato un segno sulla sua formazione, compresa la nutrice Rambha, ricordandoli con affetto, mentre i suoi insegnanti compaiono come figure sbiadite, tutt'altro che fondamentali. Di un suo maestro nota le debolezze (tra le quali il tentativo di aiutarlo durante la visita di un ispettore per non fare brutta figura), che non diminuivano il rispetto che provava per lui. Ma è il rispetto che un bambino ben educato, con un precoce senso del dovere, prova verso qualsiasi figura istituzionale: nulla più. Così ricorda la sua esperienza scolastica:

> Ero molto timido ed evitavo ogni compagnia. I miei soli compagni erano i miei libri e le mie lezioni. Ogni giorno avevo l'abitudine di arrivare a scuola spaccando il minuto e di correre a casa appena finiva la scuola. Letteralmente correvo a casa, perché non volevo parlare con nessuno. Avevo anche paura che qualcuno si prendesse gioco di me[38].

È un tipo di studente che si incontra in tutte le classi. Rispettoso verso i docenti, con un forte senso del dovere, non riesce tuttavia a socializzare con i compagni, che anzi teme. Si tratta di studenti piuttosto sensibili, spaventati dalla rozzezza e dalla violenza che spesso caratterizzano le relazioni tra bambini ed adolescenti, che finiscono per assumere atteggiamenti di evitamento, che a loro volta attirano l'attenzione e li rendono vittime predestinate del cosiddetto bullismo. Per loro, la scuola diventa presto un incubo. Per il piccolo Monya doveva essere qualcosa di non troppo diverso, se la fuggiva non appena il suono della campanella lo liberava dai suoi obblighi. Più felice, e con ogni probabilità più significativa per il suo sviluppo intellettuale e morale, dev'essere stata la sua vita fuori da scuola. Nell'autobiografia riferisce della sua passione per gli spettacoli teatrali di strada, che allora erano piuttosto diffusi come forma di arte popolare (un po' come gli spettacoli dei pupari in Sicilia fino a qualche decennio fa) e mettevano in scena per lo più storie mitologiche. Due di queste colpirono in particolare Monya, quella di Shravara e quella di harischandra. Il primo è un eroe che porta sulle spalle i genitori ciechi, il secondo un re che affronta mille difficoltà pur di non rinunciare alla verità. Shravana ed Harischandra diventano i due eroi di Gandhi, incarnazioni di quel sacrificio di sé e di quella fermezza nella verità che saranno i valori fondamentali per la nascita del metodo di lotta nonviolento.

Questa singolare infanzia, segnata dal senso del dovere più che dalla leggerezza e dal gioco, è bruscamente interrotta da quella che poi Gandhi denuncerà come una delle istituzioni più deleterie della

38. *An autobiography*, *CWMG*, vol. 44, p. 95.

società hindu: il matrimonio infantile. All'età di tredici anni i genitori decidono di sposare contemporaneamente lui, il fratello maggiore ed un cugino. La scelta cade su Kastur, una bambina coetanea di Porbandar alla quale era stato fidanzato a sua insaputa quando aveva appena sette anni. Con il matrimonio la bambina diventa Kasturbai Gandhi (il prefisso -bai viene aggiunto al nome per indicare una donna ormai adulta e sposata)[39], una sposa bambina analfabeta e tenuta in stato di segregazione dal sistema del *purdah* allora in vigore nella regione, presto vittima della gelosia e della possessività del giovane marito. Il quale l'anno prima del matrimonio aveva iniziato la scuola media presso la Alfred High School di Rajkot (oggi a lui intitolata), una scuola fondata dagli inglesi nel 1853. Per colpa del matrimonio perde un anno di scuola, ma non è un gran problema. Alle medie è uno studente modello, vince premi e borse di studio ed è stimato dagli insegnanti, che gli offrono la possibilità di passare direttamente alla classe quarta. A partire da questa classe l'insegnamento avveniva in inglese, secondo la politica di anglicizzazione che abbiamo conosciuto. Nascono così le prime vere difficoltà scolastiche del giovane Gandhi, che si trova a studiare discipline nuove, come la geometria, attraverso una lingua che conosce poco. In questo ricorso ad una lingua straniera per l'insegnamento vedrà sempre un enorme spreco di tempo e di energie, oltre che un affronto alla cultura ed alla identità nazionale.

Ma le difficoltà non sono solo scolastiche. Quello successivo al matrimonio è un periodo di smarrimento spirituale. Il giovane Gandhi si lega, con l'intento di riformarlo, ad un amico che ha pessime tendenze. In realtà, sembra piuttosto lui a subirne l'influenza negativa: i due si mettono a mangiare carne, nella convinzione che questo avrebbe dato loro la stessa forza dei dominatori inglesi, fumano, vanno al bordello (ma Gandhi ci ripensa dopo aver pagato), e in un crescendo distruttivo giungono a tentare il suicidio mangiando dei semi di stramonio, esasperati dalla mancanza di libertà e di indipen-

39. A. Gandhi – S. Gandhi – C. Lynn Yellin, *The forgotten woman. The untold story of Kastur Gandhi, wife of Mahatma Gandhi*, Zark Mountain Publishers, Huntsville 1998, p. 19.

denza. È la confusione comprensibile di un ragazzino cresciuto con l'ideale della purezza e della devozione ai genitori, che si ritrova per una decisione dei genitori stessi a fare una cosa che va contro il suo ideale di purezza. Il padre, colui che avrebbe dovuto servire come Shravana, è anche colui che, sposandolo, lo spinge nelle braccia di ciò che considera lussuria. A chiudere questo periodo sarà la morte stessa del padre, che era rimasto gravemente ferito proprio prima del suo matrimonio, e che il figlio aveva assistito amorevolmente. Kaba Gandhi muore mentre il figlio è a letto con la moglie. Nella sua autobiografia parlerà di questa come di una macchia incancellabile[40], come se fosse stato il suo desiderio sessuale, che lo aveva condotto dalla moglie dopo aver compiuto il suo dovere di assistenza, la causa della morte del padre (e a sua volta la morte del bambino che Kasturbai aveva concepito durante la malattia del padre gli sembrerà una conseguenza naturale di questa sua oscura colpa). Trovandosi a letto con la moglie mentre il padre moriva, Gandhi tradiva in uno stesso momento i suoi due ideali dell'infanzia: quello della purezza e quello della devozione filiale. Ciò non lo induce ad abbandonare questi ideali, ma al contrario li conferma e rafforza. L'ideale della purezza sessuale riaffiorerà a trentasette anni, spingendolo alla scelta della castità per il resto della sua vita, mentre non è probabilmente una forzatura figurarsi la sua lotta politica in favore della nazione come una sostituzione della pietà filiale.

In Inghilterra

Giunge il tempo dell'università. La famiglia vorrebbe fare di lui un funzionario governativo, come suo padre e suo nonno, ma le difficoltà non sono poche. Da un lato, la famiglia non versa in buone condizioni economiche dopo la morte del padre, e dall'altra Mohandas non sembra avere più una grande predisposizione per gli studi. L'esame finale della scuola secondaria (*matriculation*) era stato superato senza

40. *An autobiography*, cit., p. 114.

particolare merito, anche se doveva trattarsi di un esame piuttosto rigoroso, se si considera che lo superarono solo in ottocento su tremila. La scelta della sede universitaria cade sul Samaldas College di Bhavnagar, scartando l'università di Bombay perché troppo costosa. Ma le cose non vanno bene. Gandhi non riesce a superare i primi sei esami. Nell'autobiografia confesserà: «Tutto era difficile. Non riuscivo a seguire né ad interessarmi minimamente alle lezioni dei professori. Non era colpa loro. I professori di quel College erano considerati ottimi. Ma io ero molto rozzo (*raw*). Alla fine del primo semestre tornai a casa»[41]. È un fallimento che non sorprende troppo. Dopo il matrimonio, come abbiamo visto, la capacità di concentrarsi nello studio è diminuita notevolmente. A ciò si aggiunga il fatto che frequentare l'università vuol dire lasciare la moglie, che è nuovamente incinta, ed andare a vivere da solo in stanze in affitto. Il giovane Gandhi si trova ad essere al tempo stesso uno studente ed un padre di famiglia, due condizioni che la concezione tradizionale indiana delle fasi della vita (*ashrama*) distingue con cura: l'uomo diventa padre di famiglia (*grihastha*) solo dopo essere stato un *brahmachari*, un giovane dedito allo studio dei testi sacri in una condizione esistenziale di spiritualità assoluta e di astinenza sessuale. Il giovane Gandhi invece affronta gli studi con la costante distrazione non solo delle preoccupazioni di un piccolo padre di famiglia, ma del pressante richiamo del sesso. Non è improbabile che le successive convinzioni gandhiane riguardo al sesso ed alla castità risentano di questa esperienza frustrante, oltre che della sua precoce associazione tra il sesso e la colpa.

La proposta di un bramino amico di famiglia, di lasciar perdere le università indiane ed andare in Inghilterra a studiare legge, è provvidenziale. Non è un caso che nella sua autobiografia Gandhi definisca *astuto* il bramino[42]. È senz'altro uno che sa come vanno le cose. Anche se l'istruzione nelle scuole indiane avviene in inglese e trasmette modelli culturali occidentali, nulla è meglio, per i dominanti, che avere dei funzionari formati direttamente in Inghilterra. Studiare in India voleva dire sprecare soldi e tempo per ottenere un impiego

41. Ivi, p. 118.
42. *Ibidem.*

di gran lunga meno prestigioso e rimunerativo di quello che sarebbe stato possibile ottenere frequentando in Inghilterra per tre anni un corso in legge molto meno impegnativo. In altri termini, si tratta non di una scelta culturale, ma di una scorciatoia verso il successo e il benessere economico. Ma riuscirà un giovane educato in India a mantenere in un paese lontano e pieno di tentazioni la sua purezza di vita? È la perplessità della madre e della casta di appartenenza di Gandhi. E se per tranquillizzare la prima basta che egli si impegni con un voto solenne a non toccare le donne, la carne e l'alcool, non gli riesce invece la mediazione con l'agguerrito Sheth, il rappresentante locale della sua casta: gli toccherà partire per l'Inghilterra con addosso il peso di una vera e propria scomunica. Nell'autobiografia l'episodio è raccontato in un paragrafo intitolato «Paria». La scomunica in effetti rendeva Gandhi un fuoricasta, anche se ovviamente non lo riduceva alla condizione effettiva di un *paria*, tanto più che la partenza lo sottraeva alle conseguenze reali dell'espulsione dalla sua casta (ed al ritorno dall'Inghilterra fu riammesso, anche se non da tutte le fazioni). Ma lo spiacevole scontro ebbe sicuramente un suo peso nella riflessione sul sistema delle caste che Gandhi, come vedremo, non giunse a rigettare del tutto, ma che tentò di riformare nello spirito di Vivekananda, denunciando e combattendo soprattutto la piaga dell'intoccabilità.

La vita in Inghilterra non è poi tanto dura. Gli studi si rivelano in effetti piuttosto facili e gli lasciano molto tempo libero, che impiega approfondendo liberamente i suoi interessi. Di fatto, la vera e propria formazione di Gandhi avviene più attraverso gli incontri, le amicizie, le letture autonome che grazie agli studi universitari. Il timore di non riuscire a mantenere la propria identità in un paese lontano si dimostra infondato. Non solo non è costretto a mangiare carne per adeguarsi al clima; scopre che esistono ristoranti vegetariani ed addirittura un giornale dedicato all'argomento, *The Vegetarian*, sul quale scrive i suoi primi articoli, dedicati al vegetarianesimo in India[43]. Di più: il suo vegetarianesimo si arricchisce

43. *Indian vegetarians I, II, III, IV, V, VI* in *The Vegetarian*, 7, 14, 21, 28 febbraio 1891 e 7, 14 marzo 1891 = *CWMG*, vol. 1, pp. 18-28.

attraverso la lettura di opere inglesi come *Difesa del vegetarienesimo* di Henry Salt, avvia quegli esperimenti alimentari che proseguirà per tutta la vita e fonda addirittura un club vegetariano che non dura molto, ma rappresenta la prima iniziativa pubblica di Gandhi. È solo un esempio del felice incontro tra culture ed atteggiamenti che si verifica negli anni inglesi. Indubbiamente in Inghilterra il giovane Gandhi acquisisce il senso pratico e lo spirito d'iniziativa che, rafforzatisi con il tempo e superata una timidezza quasi patologica, faranno di lui un grande leader. Ma l'Inghilterra rafforza anche la sua stessa identità indiana. L'atteggiamento inglese nei confronti della cultura indiana è cambiato dai tempi della controversia tra anglisti e orientalisti grazie alla diffusione della teosofia che, fondata nel 1875 a New York da Madame Bravatsky, si era diffusa rapidamente in tutto il mondo occidentale, diventando per diversi decenni un fenomeno culturale assolutamente rilevante, capace di influenzare artisti, filosofi e perfino scienziati. Le dottrine teosofiche risentivano fortemente dell'interesse per l'India della sua fondatrice: la metempsicosi, la legge del *karma,* l'idea dell'*atman* vengono ripresi in una visione comprendente, aperta all'influsso di diverse tradizioni religiose e mistiche. Una sorta di nuova religione umanitaria ed universalistica, alla quale si deve la prima vera diffusione dei concetti dello hinduismo al di fuori della cerchia ristretta degli studiosi e la nascita di quell'interesse spirituale per l'India che è ancora oggi un fenomeno di costume, prima e oltre che culturale (la New Age si può considerare una ripresa, ovviamente non priva di variazioni, dei temi della teosofia). Gandhi non resta insensibile al fascino della teosofia. È grazie all'invito di due fratelli teosofi che si decide a leggere la *Bhagavag-Gita*, quella che diventerà la fonte stessa della sua spiritualità, l'opera alla quale tornerà di continuo per cercare ispirazione e forza. A questo periodo risale anche la prima lettura della Bibba, che a dire il vero non gli fa una grande impressione, al di là del Discorso della Montagna.

Gli studi terminano senza grande difficoltà. Dal racconto dell'autobiografia emerge un quadro piuttosto allegro degli studi di legge nell'Inghilterra dell'epoca:

> Il programma di studi era facile, gli avvocati erano chiamati scherzosamente «avvocati da pranzo». Tutti sapevano che gli esami non avevano praticamente alcun valore. Ai miei tempi ve n'erano due, uno di Diritto Romano e l'altro di Diritto Consuetudinario. Per questi esami erano prescritti libri di testo regolari che era possibile frazionare, ma non li leggeva quasi nessuno. Ho conosciuto molti che hanno superato l'esame di Diritto Romano scartabellando appunti per un paio di settimane e quello di Diritto Consuetudinario leggendo appunti sull'argomento per due o tre mesi[44].

Gandhi supera l'esame senza difficoltà e nel giugno del 1891 torna a casa, con una esperienza del mondo molto più ampia, una maggiore consapevolezza dell'importanza della tradizione culturale e religiosa del suo paese e praticamente nessuna conoscenza del diritto indiano.

Prime idee di riforma

Se Gandhi era riuscito a sfuggire agli effetti della scomunica della sua casta partendo per l'Inghilterra, non era andata così per la moglie ed il figlio rimasti in India. Kasturbai era venuta a trovarsi in una posizione particolarmente difficile: priva del sostegno del marito, circondata dall'ostilità della sua comunità, con un figlio piccolo da crescere. Mentre le spese per gli studi del marito si rivelavano molto più alte del previsto (benché facesse di tutto per diminuirle al massimo, dopo qualche tentazione iniziale), le condizioni economiche della famiglia peggioravano costantemente. In questo periodo, il suo principale sostegno morale è la suocera Putliba, con la quale stabilisce una relazione di forte simpatia (ma che morirà di lì a poco, senza poter assistere al ritorno del figlio), mentre dei problemi economici della famiglia si occupa il cognato Laxmidas, successo al padre come capofamiglia. Il giovane uomo che torna dall'Inghilterra è radical-

44. *An autobiography*, cit., p. 152.

mente diverso dal ragazzo che era partito quattro anni prima. «Non è stato senza rammarico che ho lasciato la cara Londra»[45], annota in un resoconto del suo ritorno in India. L'affetto e la conoscenza tutt'altro che superficiale della capitale inglese sono dimostrati dal progetto di una *Guida a Londra* ad uso degli indiani, iniziata dopo il ritorno in India e mai pubblicata[46]. A ventidue anni non è propriamente un gentleman, non ha rinnegato affatto le sue origini e la sua cultura, né si dà arie da europeo. Ma è cambiato. Ha una più ampia esperienza del mondo (ha visitato anche la Francia e la tour Eiffel appena inaugurata, senza per la verità ricavarne una impressione positiva) ed una maggiore coscienza di sé e della sue possibilità, anche se una vera consapevolezza politica è ancora lontana. Il Gandhi ventiduenne è un professionista, anche se ha ancora molto da imparare prima di poter praticare effettivamente la professione legale, ed un padre di famiglia. Con il ritorno in India è definitivamente finito il periodo di *brahmacharya*, inteso nel senso più pieno come periodo di formazione e di astinenza sessuale. Anche Kasturbai nel frattempo è cresciuta, è diventata una donna di piacevole aspetto, e indubbiamente le difficoltà hanno rafforzato il suo carattere. Ma è ancora analfabeta, ed il gap culturale che la separa dal marito è ora più profondo. Una tale diversità è normale per il contesto, ma suscita qualche disagio in Gandhi, anche se le sue convinzioni sul rapporto tra i sessi non giungeranno mai, come vedremo, a mettere in discussione la rigida attribuzione dei ruoli. Di qui il suo proposito di diventare in qualche modo l'educatore di sua moglie, insegnandole almeno a leggere ed a scrivere. Le lezioni notturne però non suscitano alcun interesse in Kasturbai, che ha altro per la testa. Ora che il marito è tornato dall'Inghilterra, ci si aspetta che si prenda cura economicamente della sua famiglia, tanto più che Laxmidas è in difficoltà economiche. Gandhi sembra non darsene pensiero. Tutte le sue attenzioni, spesso morbose, sono per la moglie. Se è cambiato in tante cose, non è cambiato nella sua gelosia e nella possessività. La vita matrimoniale è turbata da continue accuse, assolutamente infondate. Quando Kasturbai (che nei

45. *On way home to India*, in *The Vegetarian*, 9-4-1892 = *CWMG*, vol. 1, p. 50.
46. *Guide to London*, in *CWMG*, vol. 1, pp. 65 segg.

ricordi del nipote è una donna tutt'altro che docile e sottomessa)[47] lo affronta apertamente, ricordandogli il debito che ha verso il fratello e richiamandolo ai suoi doveri, Gandhi reagisce rimandandola a casa dei suoi genitori. Per comprendere una tale reazione occorre considerare l'impostazione generale che Gandhi cerca di dare alla vita familiare. Nella sua autobiografia accenna genericamente ad un progetto di riforma dell'educazione dei bambini (il figlio di quattro anni ed i nipoti) insegnando loro degli esercizi fisici. Nel concreto, questa riforma non consisteva solo negli esercizi fisici, ma anche in alcuni cambiamenti nell'alimentazione e nello stile di vita. La famiglia prese a mangiare cacao, fiocchi d'avena e porridge e il figlio, che fino ad allora come tutti i bambini indiani dell'epoca era cresciuto scalzo, fu calzato e condotto in campagna per lunghe passeggiate[48]. Dietro questi cambiamenti c'è il tentativo di introdurre una pur limitata influenza occidentale nello stile di vita familiare, ma anche, e soprattutto, l'applicazione delle sue prime riflessioni sul rapporto tra salute, stile di vita e dietetica. Quello per l'alimentazione e la salute sarà un interesse costante per Gandhi. I primi esperimenti alimentari, alla ricerca di un tipo di alimentazione essenziale, salutare ed etico, risalgono al periodo degli studi in Inghilterra. Non tutti vanno a buon fine, in qualche caso è costretto ad abbandonare perché il corpo reagisce male. Con il tempo perviene a una vera e propria filosofia della salute, esposta in *Key to Health*[49], uno dei pochi libri da lui scritti, ed in una quantità di indicazioni e consigli dati a parenti, amici, discepoli. È sua ferma convinzione che la salute sia incompatibile con una vita immorale. La scelta di un'alimentazione deve prescindere assolutamente dal gusto

47. A. Gandhi – S. Gandhi – C. Lynn Yellin, *The forgotten woman. The untold story of Kastur Gandhi, wife of Mahatma Gandhi*, cit., p. 52: «Penso che Bapu [Gandhi] abbia reso un pessimo servizio a Ba [Kasturbai] nei suoi scritti autobiografici raffigurandola di frequente come modesta e sottomessa. Questa caratterizzazione di Ba è stata generalmente accettata e ripetuta dai biografi di Gandhi. Ma secondo me lei non è mai stata priva di spina dorsale e infinitamente paziente, tollerante dei maltrattamenti, del tutto indifesa e disperata quanto Bapu (e i suoi biografi) ci hanno fatto credere. Il fatto che sia apparsa così qualche volta è dovuto più alle circostanze della sua vita che alla natura del suo temperamento.»

48. Ivi, p. 50.

49. *Key to health,* Navajivan, Ahmedabad 1948.

e mirare soltanto alla salute del corpo ed al rispetto delle vite animali. V'è un rapporto necessario tra etica e dietetica; la stessa educazione non può trascurare la dietetica, se il suo scopo è quello di formare l'uomo integrale. È possibile che la protesta di Kasturbai per quelle innovazioni che risultavano costose, in un periodo di ristrettezza, abbia suscitato una così dura reazione non tanto perché rappresentava una insubordinazione incompatibile con l'ideale (indiano più che gandhiano) della sottomissione muliebre, ma soprattutto perché interferiva con il primo progetto pedagogico del marito.

La vita in India risulta difficile non solo in ambito familiare. Gli inizi della carriera professionale non sono propriamente esaltanti. Al momento di patrocinare la sua prima causa va nel panico, gli gira la testa e non riesce a proferire parola; rinuncia. Per emergere in un contesto come quello del Kathiawad occorreva una certa propensione all'intrigo, oltre ad un qualche tatto nei rapporti con i *sahib*, i funzionari inglesi la cui arroganza il giovane avvocato ha modo di sperimentare in prima persona. L'astuto bramino che aveva prospettato al giovane una facile carriera dopo gli studi in Inghilterra probabilmente aveva messo nel conto la necessità di ricorrere a qualche compromesso, ma i giovane avvocato non è granché propenso all'arte dell'intrallazzo. La proposta di partire per il Natal al servizio della ditta Abdulla & Co. giunge come una liberazione.

La crescita di tutti

Se gli anni inglesi sono passati senza alcun vero problema causato dalla diversità etnica e culturale, non va così in Sudafrica. Un primo incidente avviene a Durban. L'avvocato indiano entra nel locale tribunale vestito all'inglese, ma con il turbante. Il giudice lo guarda con sorpresa e disapprovazione, e presto viene invitato a lasciare l'aula. Il giorno dopo il *Natal Mercury* riferisce dell'episodio in un articolo intitolato *Un ospite sgradito*[50]. Un secondo episodio, più grave, avviene

50. *An unwelcome visitor*, in *The Natal Mercury,* 26-5-1893 = *CWMG*, vol. 1, p. 56, nota 2.

durante il viaggio da Durban a Pretoria. Alla stazione di Maritzburg, pur avendo pagato un biglietto di prima classe, viene invitato a spostarsi nella terza classe perché il colore della sua pelle infastidisce i viaggiatori bianchi. Si rifiuta e viene letteralmente scaraventato fuori dal treno. Peggio ancora gli va sulla diligenza da Charlestown a Johannesbrg. Il conducente gli nega il diritto di sedersi dentro, insieme ai viaggiatori bianchi, e lo fa sedere a cassetta. Ma l'umiliazione non è sufficiente. Quando, durante una pausa, il conducente gli intima di spostarsi sul predellino, Gandhi abbozza una protesta, ma viene zittito a pugni. Per la prima volta il giovane avvocato sperimenta realmente cosa vuol dire essere un *paria.* In Sudafrica gli indiani sono *coolie*, servi, termine che originariamente indicava gli operai indiani, ma che presto viene esteso a tutti, indipendentemente dalla professione, con appena qualche concessione per i musulmani, che generalmente esercitano la professione di mercanti. Nel Transvaal leggi speciali stabilivano forti restrizioni per gli indiani: non potevano votare, acquistare terreni, uscire di casa dopo le nove di sera e camminare sui marciapiedi pubblici. Nello Stato Libero dell'Orange agli indiani era consentito di svolgere solo lavori servili. Bisogna aver presente il suo fortissimo senso della dignità personale, per comprendere il cambiamento straordinario avvenuto in Gandhi in questo periodo. L'avvocato che non era riuscito a patrocinare una causa per timidezza ora protesta vivacemente, si fa prendere a pugni ma non cede, organizza e coscientizza i suoi connazionali. L'*avvocato cooolie*, così lo chiamano, parla ora in affollate assemblee, scrive proteste e petizioni, emerge gradualmente come leader della comunità indiana.

Dal punto di vista culturale, gli anni sudafricani sono quelli nei quali la visione del mondo gandhiana giunge a maturazione. Continua lo studio della teosofia, leggendo i libri di John Maitland ed Anna Kinsgford, teorici di un *cristianesimo esoterico* che interpretando allegoricamente la Bibbia la conciliava con il pensiero orientale, e diventa perfino agente della Christian Esotheric Union[51]. Approfondisce la

51. *Books for sale*, in *The Natal Mercury*, 28-11-1894 = *CWMG*, vol. 1, p. 184. Gandhi pubblicizza alcuni libri di Maitland ed Anna Kinsgford, firmandosi come *Agent for the Esoteric Christian Union and The London Vegetarian Society*.

sua conoscenza del cristianesimo, attraverso la frequentazione di quaccheri e altri protestanti e si documenta sull'islam, ma è soprattutto un libro a colpirlo, lasciando una traccia indelebile sulla sua formazione: *Il Regno di Dio è in voi* di Tolstoj. È errato far derivare la nonviolenza di Gandhi dall'influenza di Tolstoj, poiché essa ha le sue radici in una ricerca della verità che risale alla stessa infanzia, con quel mito un po' ingombrante di Harischandra che affronta mille difficoltà per non cedere alla falsità ed all'errore. La situazione del Sudafrica dà al Gandhi maturo la possibilità di identificarsi finalmente con il suo eroe dell'infanzia, di fronteggiare mille difficoltà pur di testimoniare ciò che considera essere giusto e vero. E tuttavia il contributo di Tolstoj resta straordinario. Ciò che in Gandhi era ancora intuizione, in Tolstoj si presenta come una filosofia di vita estremamente suggestiva e persuasiva, anche se priva di una sua concreta traduzione pratica. Punto di confluenza delle inquietudini religiose e morali di tutta una vita ed espressione di una profonda trasformazione esistenziale, la riflessione di quell'opera individua in un'etica della non resistenza al male l'essenza stessa del cristianesimo. Per il grande scrittore russo il messaggio del Vangelo è chiaro ed inequivoco, anche se le chiese hanno fatto di tutto per occultarlo, dando vita a sistemi religiosi e politici che sono l'esatto contrario di quanto affermato e voluto dal Cristo: è il messaggio nuovo della morale della non resistenza al male e l'annuncio di una società – il Regno – liberata da ogni forma di violenza. Cristo non ha inteso fondare alcuna chiesa, ha invece mostrato agli uomini la via per liberarsi dalla maledizione della violenza. Da queste semplici premesse derivano tre evidenze. La prima è che tutte le chiese sono istituzioni anticristiane, organizzazioni parassitarie la cui funzione sociale consiste nel tenere il popolo nell'ignoranza e nella superstizione giustificando le disuguaglianze sociali con una religione corrotta. La seconda è il rifiuto dello stato. «Il cristianesimo nel suo vero significato distrugge lo stato», scrive Tolstoj[52]. Tutta la società è attraversata dalla violenza; ovunque vi sono dominatori e dominati, privilegiati (nobili, clero, proprietari) che passano la loro

52. L. Tolstoj, *Il Regno di Dio è in voi*, tr. it., Bocca, Roma 1894; ristampa anastatica: Manca, Genova 1991, p. 254.

esistenza negli agi (e il conte Tolstoj lo sapeva bene) e contadini sfruttati che vivono ai limiti della sussistenza. Il ruolo dello stato è quello di fare da garante di questa situazione di dominio. Il governo non è che «un'organizzazione della violenza»[53], che opera attraverso l'intimidazione, la corruzione, quella che Tolstoj chiama l'*ipnotizzazione del popolo* e che Marx chiamerà ideologia, e l'esercito. Si tratta, è appena il caso di notare, di una caratterizzazione dello stato non troppo lontana da alcune più raffinate teorizzazioni recenti. Per Manuel Castells, ad esempio, lo stato è il «garante di ultima istanza di tutti i micro-poteri»[54], ed il potere è la capacità di imporre ad altri la propria volontà, i propri interessi ed i propri valori, ricorrendo alla violenza o alla costruzione di discorsi disciplinari. La terza evidenza consegue logicamente: se lo stato è violenza, e il Vangelo annuncia la nonviolenza, allora il cristiano dovrà opporsi allo stato. La legge dello stato è in contrasto insanabile con la legge di Dio. Il cristiano, obbedendo alla legge di Dio, acquisisce una libertà assoluta nei confronti dei poteri mondani. È qui che Gandhi trova per la prima volta (leggerà Thoreau solo nel 1907)[55] l'idea dell'obiezione di coscienza e della disobbedienza civile, e probabilmente a questa lettura si deve anche una certa vena anarchica (benché la parola *anarchia* mantenga sempre un carattere negativo nei suoi scritti) ed antistatale presente nel suo pensiero più maturo.

Negli anni successivi Gandhi leggerà altre opere di Tolstoj – *Che fare?* ed *I Vangeli in breve* tra esse – e nel 1909, dopo aver letto la *Lettera a un hindu* dello scrittore russo, prenderà l'iniziativa di scrivergli. Nella sua lettera Tolstoj, rispondendo ad un corrispondente indiano, individuava la causa della schiavitù dell'India nella mancanza di una religiosità chiara e razionale, capace di indicare alle masse la via dell'amore come unica via d'uscita dalla schiavitù e dalla violenza.

53. Ivi, p. 211.

54. M. Castells, *Comunicazione e potere*, tr. it., Egea, Milano 2009, p. 8.

55. «La mia prima introduzione agli scritti di Thoreau è stata, penso, nel 1907 o più tardi, quando ero nel mezzo della lotta della resistenza passiva. Un amico mi mandò il saggio di Thoreau sulla disobbedienza civile. Mi lasciò un'impressione profonda». *Letter to Henry Salt*, 19-10-1929 = *CWMG*, vol. 47, p. 243.

Scrivendogli, Gandhi richiamava la sua attenzione sulla resistenza passiva degli indiani del Transvaal, da lui guidata. Il movimento non manca di impressionare Tolstoj: «la vostra attività nel Transvaal, che ci pare ai confini della terra, è l'opera più centrale, più importante fra tutte quelle che si svolgono attualmente nel mondo, e di essa saranno partecipi necessariamente non solo i popoli del mondo cristiano, ma quelli di tutto il mondo»[56]. Si tratta, in un certo senso, di un passaggio del testimone. La lettera è l'ultima scritta da Tolstoj a Gandhi. È del 20 settembre del 1910. Lo scrittore morirà il 9 novembre. Nella seconda parte della sua vita aveva vissuto una profonda metanoia, motivo di sconcerto e perfino di ilarità per alcuni, fonte di ispirazione spirituale e morale, ancora oggi, per molti altri. Ma le applicazioni pratiche, e politiche, della sua intuizione spirituale restarono insufficienti. Sarà Gandhi a fare della resistenza passiva e della nonviolenza non solo una concezione spirituale ed etica, ma anche una forza politica capace di agire nella storia operando trasformazioni profonde.

Gandhi non ha mai avuto un *guru*, pur credendo nell'importanza di questa istituzione indiana. Nella sua autobiografia tuttavia parla di tre maestri che hanno influenzato profondamente la sua formazione: il Tolstoj de *Il Regno di Dio è in voi*, Raychandbhai e il Ruskin di *Fino a quest'ultimo*[57]. Raychandbhai era un gioielliere jainista che Gandhi aveva conosciuto al suo ritorno in India dall'Inghilterra, restando affascinato per le sue molteplici qualità: una memoria prodigiosa, una profonda conoscenza delle scritture, una alta spiritualità che trovava espressione attraverso la poesia. Nonostante la giovane età (ai tempi del primo incontro ha appena venticinque anni), Raychandbhai diviene per Gandhi un punto di riferimento nel periodo più difficile della sua formazione spirituale. Nel 1894 gli scrive una lettera piena di domande riguardanti la religione. Alcune sono genericamente teologiche (cos'è l'anima? chi è Dio? vi sarà la fine del mondo?), altre riguardano lo hinduismo (chi è l'autore della *Bhagavad-Gita*? cos'è la liberazione? in che senso Rama e Krishna sono incarnazioni di Dio?

56. P. C. Bori – G. Sofri, *Gandhi e Tolsoj. Un carteggio e dintorni*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 212.

57. *An autobiography*, cit., p. 157.

dove sono Brahma, Vishnu e Shiva?), altre ancora hanno a che fare con il cristianesimo ed il buddhismo (la Bibbia è divinamente ispirata? Cristo è l'incarnazione di Dio? ha realizzato le profezie? il Buddha ha ottenuto la liberazione?)[58]. Le premurose e pazienti risposte di Raychandbhai hanno avuto un ruolo fondamentale nel ricondurre Gandhi, oggetto di pressioni da parte di cristiani e di musulmani, alla tradizione religiosa indiana. Nella parole dell'amico jainista, «nessun altro paese è andato a fondo quanto l'India ed ha scoperto un sentiero religioso che possa rivaleggiare con quello scoperto dai grandi veggenti dell'India»[59]. Di particolare interesse è la risposta alla ventiquattresima domanda di Gandhi: «Una persona analfabeta può ottenere *moksha* con la sola *bhakti*?» *Moksha* è la liberazione finale dalla condizione fenomenica, obiettivo supremo di ogni uomo, mentre la *bhakti* è la devozione religiosa delle persone semplici. Gandhi vuol sapere dunque se la liberazione richiede particolari conoscenze, o se invece è aperta anche al popolo. La risposta dell'amico è chiara: «Ogni anima ha la conoscenza come sua essenza»[60]. Esiste una conoscenza interiore, indipendente dalla formazione culturale ricevuta dall'esterno. La devozione religiosa purifica questa conoscenza e conduce verso la liberazione. Questa idea agisce nel pensiero gandhiano in due direzioni. La prima è il rispetto verso la religiosità popolare. Gandhi condanna gli aspetti superstiziosi del culto popolare, alla maniera di Ram Mohan Roy o di Dayananda Saraswati; l'intento riformatore, fermo nella condanna di ciò che è inaccettabile, non è però mai disgiunto da un profondo rispetto per le masse popolari. La seconda è la marginalizzazione dell'alfabetizzazione nella sua concezione pedagogica. Come meglio vedremo, il fine dell'educazione per Gandhi è la realizzazione spirituale. Se si può ottenere la liberazione anche senza saper leggere e scrivere, allora l'alfabetizzazione diviene una impresa non urgente; meglio concentrarsi sulla formazione morale, senza la quale la conoscenza che è nell'anima viene offuscata dal vizio.

Quanto a John Ruskin, Gandhi legge *Unto this last* nel 1904, durante

58. *Questions on religion*, in *CWMG*, vol. 1, pp. 142-143.
59. *Gandhiji's questions to Rajchandra and his replies*, in *CWMG*, vol. 36, p. 505.
60. Ivi, p. 508.

un viaggio da Johannesburg a Durban, su suggerimento di un amico. L'impatto non è inferiore a quello dell'opera di Tolstoj. Ruskin, «un apostolo di autentica nobiltà» a detta di Le Corbusier[61], era passato con quell'opera dallo studio dell'arte alla critica sociale e politica. Un passaggio ineludibile, poiché la stessa sensibilità estetica gli mostrava la perdita di bellezza del mondo capitalistico e la disumanizzazione dell'operaio, che nel Medioevo, quando lavorava all'edificazione dei grandi monumenti dell'arte gotica, partecipava dell'arte sublime che contribuiva a creare, mentre nel sistema di produzione capitalistico è soltanto una macchina. È, Ruskin, uno di quei socialisti utopisti che l'affermarsi del marxismo ha marginalizzato e liquidato come sognatori, anime belle piene di buone intenzioni ed in qualche caso anche di acume nell'analisi dei problemi, ma romanticamente ottimiste quando si tratta di indicare la soluzione dei problemi, e che suscitano nuovo interesse oggi che la crisi del comunismo in molti paesi ha demitizzato la rivoluzione (quella violenta, almeno) come conciliazione definitiva delle disarmonie sociali. Come scrive Gabriele Perretta, Ruskin, «– nonostante conservasse un'immagine dolce, umanistica che influenzò da O. Wilde fino a Gandhi – nel presente, proprio alla luce del movimento anti-global, va ripreso – attraverso la sensibilità di E. Bloch – in una probabile dialettica della speranza»[62]. Qualcosa dell'immagine *dolce ed umanistica* di Ruskin filtra negli attuali movimenti di contestazione della globalizzazione proprio attraverso Gandhi, il cui pensiero, anche economico, è uno dei punti di riferimento per quanti cercano alternative al capitalismo che non prevedano il suo rovesciamento violento. Come spesso gli succedeva, Gandhi fece del libro di Ruskin una lettura selettiva. La sintesi dell'opera, scritta per i lettori di *Indian Opinion* nel 1908, è in realtà già il risultato della interazione tra il pensiero di Ruskin ed il suo. Stando a quanto scriverà nell'autobiografia, c'è da pensare che il libro di Ruskin abbia agito in modo maieutico, aiutandolo a portare alla luce idee che covavano in

61. Le Corbusier, *Maniera di pensare l'urbanistica*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2009, p. 27.

62. G. Perretta, *Art.comm. Collettivi, reti, gruppi diffusi, comunità acefale nella pratica dell'arte: oltre la soggettività al singolare*, Cooper & Castelvecchi, Roma 2002, p. 45.

lui da tempo. Gandhi riesce a trasformare le idee di Ruskin in una proposta sociale, politica ed economica immediatamente comprensibile, addirittura intuitiva, riconducibile a tre soli punti: 1) il bene dell'individuo è parte del bene comune; 2) tutti i lavori, siano essi manuali o intellettuali, hanno lo stesso valore; 3) «una vita degna di essere vissuta è una vita di lavoro, ad esempio quella di chi coltiva la terra e dell'artigiano»[63]. Gli articoli nei quali sintetizza il contenuto dell'opera di Ruskin sono intitolati *Sarvodaya*[64]. La parola è un composto di due parole sanscrite, *sarva*, tutti, e *udaya*, miglioramento[65]: crescita di tutti, miglioramento di tutti, benessere di tutti. La parola diventerà una delle parole chiave del pensiero gandhiano, ed esprime ancora oggi l'ideale di una economia che non insegua più la crescita del PIL, quanto piuttosto il miglioramento effettivo delle condizioni di vita della popolazione, a partire dai soggetti svantaggiati.

Grazie al confronto decisivo con Raychandbhai, con Tolsoj e con Ruskin, Gandhi giunge dunque a conquistare la sua visione del mondo, che negli anni successivi approfondirà e diffonderà tra le masse. Lasciata alle spalle la fase di libera esplorazione delle religioni, Gandhi è ora uno hinduista consapevole del valore della sua tradizione religiosa ma anche della necessità di riformarla, combattendo l'intoccabilità e il matrimonio infantile; è convinto che ogni religione sia una via valida verso il Divino, e che pertanto sia bene che ognuno segua quella del suo paese; sa che la verità è incompatibile con la violenza, e che l'invito alla non resistenza al male, che si trova nei testi sacri delle grandi religioni, non può essere relativizzato senza corrompere la verità stessa; è consapevole dei limiti della società occidentale, che abbaglia con le sue grandi conquiste tecnologiche, ma che presto mostra le crepe delle disuguaglianze sociali, di un diffuso malessere e di una crescente disumanizzazione; ha conquistato l'ideale di una

63. *An autobiography*, cit., p. 313.

64. *Sarvodaya,* nove articoli comparsi tra il 16 maggio e il 18 luglio 1908 in *Indian Opinion* = *CWMG*, vol. 8, pp. 316-319, 334-336, 348-350, 360-362, 368-369, 382-385, 406-407, 419-421, 455-460.

65. Anil Dutta Mishra, *Sarvodaya – A fresh look*, in Aa. Vv., *Gandhism after Gandhi*, edited by Anil Dutta Mishra, Mittal Publications, New Delhi 1999, p. 37.

vita semplice, essenziale, giusta, sintesi della sua eredità indiana e della critica del pensiero non conformistico dei critici occidentali del capitalismo. Si tratta, naturalmente, di idee che hanno anche traduzione pedagogica, che ora vedremo.

Homeschooling

Giunto in Sudafrica per sfuggire ad una situazione infelice sia dal punto di vista professionale che da quello familiare, Gandhi ha trovato le condizioni ideali per far fiorire qualità da tempo soffocate dalla timidezza e dall'inesperienza: un profondo senso della giustizia, la fermezza nelle proprie posizioni a costo di ogni sacrificio, la capacità di mobilitare e influenzare gli altri non con una retorica altisonante, ma con la forza della sua stessa mitezza e l'assoluta trasparenza del suo stile di vita. Sono queste le qualità che fanno dell'avvocato dall'incerto futuro un leader politico. Ma Gandhi non dimentica di essere anche un padre di famiglia. Prima della partenza per il Sudafrica gli è nato un secondo figlio, Manilal. Nel 1896 torna in India per ricongiungersi alla sua famiglia e riportarla con sé in Sudafrica. I problemi con la moglie sono ormai superati, il giovane geloso e possessivo è appena un ricordo. Una Kasturbai un po' frastornata riabbraccia un marito forte, sicuro di sé, circondato dal rispetto di tutti. La nuova sistemazione a Durban la sorprende piacevolmente: una villa di due piani nella zona elegante, di stile europeo, con vista sulla baia. Ma l'adattamento non è facile. Il marito la costringe a portare le scarpe e ad usare una cucina all'occidentale, da usare in piedi e non stando comodamente seduti a terra, secondo l'uso indiano[66]. Gandhi si sente un cittadino leale dell'Impero, insegna ai bambini a cantare *God save the Queen* (anche se con qualche perplessità per quanto riguarda il «disperdi i suoi nemici e falli cadere»), nei sei mesi in cui è rimasto in India si è impegnato per far conoscere le vessazioni subite dai connazionali in Sudafrica, ma ha anche avuto modo di impegnarsi nella prevenzione della peste

66. A. Gandhi – S. Gandhi – C. Lynn Yellin, *The forgotten woman. The untold story of Kastur Gandhi, wife of Mahatma Gandhi*, cit., p. 84.

facendo mostra di un efficientismo tutto occidentale.

Per i figli già nati e per quelli che verranno (altri due nasceranno in Sudafrica: Ramdas, nel 1897, e Devdas, nel 1900) si pone il problema dell'educazione. In quale scuola mandarli? Vi sono a Durban scuole europee e scuole fondate dai missionari cristiani. La prime normalmente non accolgono studenti indiani, ma avrebbero fatto una eccezione per i suoi figli; quelle missionarie gli piacciono poco, perché «la lingua dell'insegnamento sarebbe stata solo l'inglese, e forse un tamil o uno hindi scorretti, concessi comunque con difficoltà»[67]. Non sembrano difficoltà insormontabili, soprattutto alla luce degli aspetti occidentali che lui stesso aveva introdotto nella vita familiare. Anni dopo, come vedremo, rivendicherà l'incontestabile diritto degli indiani di essere istruiti nella loro lingua madre. Ma qui siamo in Sudafrica e gli indiani sono una minoranza. La soluzione ideale sarebbe stata quella di tutte le famiglie di immigrati: mandare i figli nelle scuole locali offrendo in famiglia una formazione accessoria legata alla cultura di origine. Gandhi sceglie invece di non mandare i figli a scuola e di occuparsi direttamente della loro educazione. Si tratta di una scelta, quella dell'insegnamento in casa (*homeschooling*), che ha ancora oggi non pochi sostenitori, soprattutto all'estero[68], ed è reso possibile in Italia dall'articolo 8 della legge 1859 del 1962, che afferma che i genitori «possono curare per proprio conto l'istruzione dell'obbligato, purché dimostrino la capacità di provvedervi e ne diano comunicazione, anno per anno, alla competente autorità scolastica». Chi ricorre a questa scelta lo fa generalmente per due ragioni: o per-

67. *An autobiography*, cit., p. 239.

68. Pioniere dell'*homeschooling* è John Holt, autore di *How children fail* (Pitman, London 1964) e *Teach you own* (Delacorte, New York 1981), libri nei quali sostiene che le scuole non riescono a far apprendere principalmente perché in esse i bambini hanno paura di sbagliare. Il sistema scolastico è organizzato in modo tale da favorire il fallimento del processo di apprendimento dei bambini, che invece può svilupparsi naturalmente nel contesto familiare. Molti genitori, soprattutto negli Stati Uniti, scelgono l'*homeschooling* perché ritengono che le scuole, sia statali che private, non siano in grado di offrire ai figli una adeguata formazione religiosa e morale. In Italia l'*homeschooling* è limitato a pochi casi, per lo più isolati, anche se non mancano tentativi di creare scuole familiari collettive.

ché ritiene che le scuole, per come in esse è organizzato il processo di apprendimento, non siano in grado di offrire agli studenti delle opportunità di formazione reale, scambiando la conoscenza con il nozionismo, o perché ritiene che vi sia una non corrispondenza etica tra scuola e famiglia. Nel caso di Gandhi, sembra che la scelta sia motivata da entrambe le ragioni. Mandare i figli a scuola avrebbe significato affidarli a istituzioni nelle quali si adoperava un metodo di insegnamento che non approvava (le scuole europee, nelle quali si insegnava in inglese) o che erano ispirati a principi etici e religiosi diversi da quelli familiari (le scuole missionarie). Il ragionamento di Gandhi è il seguente: se avesse accettato di mandare a scuola i figli, facendone dei privilegiati (poiché la stessa opportunità era negata agli altri bambini indiani), avrebbe agito in modo immorale e diseducativo, mentre educandoli a casa ha dato loro una «lezione pratica di libertà e di amor proprio» (*object-lesson in liberty and self respect*)[69], anche se a scapito della formazione letteraria. Si era trattato, insomma, di un conflitto di valori. Da una parte la libertà, la dignità, la rettitudine, dall'altra la cultura. L'*homeschooling* rientra dunque negli esperimenti per la verità. Parlandone nella sua autobiografia, afferma di voler offrire ad un ipotetico «studioso di storia della civiltà» la differenza tra educazione scolastica ed una «educazione domestica disciplinata» (*disciplined home education*)[70]. In realtà questa rivendicazione convince poco. Le pagine nelle quali parla di questo esperimento educativo sono tra le più tormentate di tutta l'autobiografia. I critici dell'*home-schooling* obiettano che una formazione domestica non è in grado di offrire una preparazione culturale paragonabile a quella delle scuole. Il caso di Gandhi sembra confermare questa critica. Candidamente, ammette che tutti i suoi esperimenti di educazione familiare erano «inadeguati», anche per la sua impossibilità di dedicare ad essi il tempo necessario[71]. Non siamo dunque di fronte all'alternativa tra una formazione scolastica ed una formazione domestica; gli esperimenti educativi di Gandhi si risolvono in questo caso nella semplice

69. *An autobiography*, cit., p. 241.
70. *Ibidem*.
71. Ivi, p. 240.

rinuncia a dare ai figli una formazione. L'opposizione tra morale e cultura, posta nell'autobiografia, sembra più una tardiva giustificazione che l'argomento forte di una consapevole scelta educativa. A rendere drammatico il resoconto di questi primi esperimenti c'è il risentimento del primo figlio. Sulla sua drammatica vicenda occorre soffermarsi un momento.

Harilal

Harilal avrebbe voluto seguire le orme del padre, andare in Inghilterra e studiare da avvocato. Non gli sarebbe stato facile, considerando che gli esperimenti educativi paterni lo avevano privato di una solida formazione di base, ma nemmeno questo gli fu concesso. Non gli rimase che la fuga in India, dove sperava di farsi una vita lontano da quel padre ormai ingombrante. La mancanza di qualsiasi titolo di studio non gli consentì però di ottenere un qualsiasi lavoro adeguato alle sue aspettative. Si decise a prender moglie, e scelse Gulab, la figlia di un avvocato del Kathiawad amico del padre. Ma Gandhi, acclamato dagli indiani come *bapu*, padre, prima che come *mahatma*, non approvò nemmeno questa decisione del figlio. L'uomo che scriverà ad Hitler chiamandolo «caro amico» (spiegando: non è per formalità, ma perché «io non ho nemici»)[72], in questo caso si spinge fino a rinnegare il figlio: «Va bene se Harilal si è sposato; va bene anche se non si è sposato. In ogni caso, al momento io ho smesso di pensare a lui come ad un figlio»[73].

Dopo il matrimonio Harilal e la moglie tornarono in Sudafrica, ma il conflitto riesplose quando Gulab rimase incinta, dimostrando che la coppia aveva disobbedito all'indicazione di astenersi dai rapporti sessuali. Quello che accadde fu per David Hardiman una punizione per questa disubbidienza[74], ma la realtà è probabilmente

72. *Letter to Adolph Hitler*, 24-12-1940, in *CWMG*, vol. 79, p. 11.

73. *Letter to Lakshmidas Gandhi*, 27-5-1907 = *CWMG*, vol. 5, p. 237.

74. D. Hardiman, *Gandhi in his time and ours. The global legacy of his ideas*, Hurst & Co., London 2003, p. 99.

più complessa. Harilal venne arrestato per aver esercitato il commercio ambulante senza licenza. Si trattava di un atto che rientrava nella azioni di disobbedienza civile avviate dal padre. In tribunale fu lui stesso a difendere il figlio, chiedendo per lui la pena più severa possibile.

In una lettera a *Indian Opinion* Gandhi risponde alle perplessità di molti riguardo a quella scelta affermando che lui stesso aveva consigliato agli indiani di esercitare il commercio ambulante senza licenza; poiché non era sua abitudine dare ad altri indicazioni che non seguisse lui stesso, e dal momento che non era nelle condizioni di esercitare il commercio ambulante, è ricorso a suo figlio. «Io penso che qualunque cosa fatta da mio figlio su mia richiesta possa essere considerata fatta da me». Inoltre, «è parte dell'educazione di Harilal andare in galera per il bene del paese». Il ragazzo – allora aveva appena vent'anni – diventa un esempio per tutti: «Harilal è solo un bambino. Agendo in questo modo, si è solo rimesso alla volontà di suo padre. È essenziale che ogni indiano agisca come Harilal ha fatto [su mia richiesta] e vorrei che ognuno facesse così»[75]. Questa lettera è un documento importante per comprendere il modo in cui Gandhi concepiva il rapporto col suo figlio primogenito e, più in generale, i suoi doveri di padre di famiglia ed al tempo stesso di leader politico. Harilal non appare, qui, come una persona dotata di una volontà autonoma. È un sostituto, un surrogato del padre: agisce su suo suggerimento. Nemmeno sacrificandosi per lui, tuttavia, acquista una sua dignità. Se lo addita a tutti gli indiani come esempio, il padre sottolinea tuttavia che è appena un bambino e che si è limitato a seguire le sue indicazioni. La famiglia è percepita come una una sorta di estensione dell'ego. Nella sua autobiografia accenna ai cambiamenti che avrebbero influito negativamente sulla vita del primo figlio: il passaggio da uno stile di vita poco disciplinato al rigore successivo alla maturazione spirituale e politica[76]. Per Harilal quei primi anni, che il padre considerava di debolezza, furono anni felici, mentre i

75. *Letter to «Indian Opinion»,* in *Indian Opinion*, 8-8-1908 = *CWMG*, vol. 9, pp. 42-43.

76. *An autobiography*, cit., p. 240.

cambiamenti successivi lo stordirono e progressivamente causarono la sua ribellione. Gandhi si era incamminato sulla via del dovere e del sacrificio, ma non era un cammino solitario: tutta la sua famiglia avrebbe dovuto seguirlo. Il suo ruolo di capofamiglia (Erikson non riesce a non parlare di un «villan patriarca», incline a trattare i suoi familiari come oggetti di sua proprietà, se non capri espiatori)[77], gli dà il diritto di imporre alla moglie ed ai figli le sue scelte radicali. La sua famiglia diventa un laboratorio nel quale sperimentare le sue idee, una società in piccolo privata di ogni intimità, aperta alla comunità, costretta ad un rigore che è lo stesso che il capofamiglia-leader impone a sé stesso.

Nel caso specifico di Harilal, è possibile forse ipotizzare una dinamica più sottile. Abbiamo visto che Gandhi considerava in qualche modo comprensibile, logica la morte del primo figlio, concepito mentre suo padre era in agonia. Nella sua visione delle cose, la condizione nella quale ci si trova al momento del concepimento ha conseguenze sul bambino che possono essere anche letali. Ma il periodo in cui nacque Harilal è per Gandhi appunto un periodo di rilassamento morale. Louis Fischer riferisce alcune frasi – «Io ero schiavo delle mie passioni, quando Harilal fu concepito», «Conducevo una vita carnale e lussuriosa durante la sua infanzia»[78] – che possono essere interpretate come il tentativo di spiegare a posteriori l'insubordinazione del figlio, ma che potrebbero essere anche espressione di una sottile inquietudine verso quel figlio dei suoi anni impuri, di una diffidenza che potrebbe aver agito come una profezia che si autoavvera.

Difficile andare oltre senza cadere in interpretazioni pseudo-psicoanalitiche. Basti qui ricordare che Harilal terminò la sua infelice esistenza pochi mesi dopo la morte del padre. Morì il 18 giugno del '48 per una cirrosi epatica causata dall'alcolismo. Aveva cominciato a bere dopo la morte dell'amata Gulab[79].

77. E. H. Erikson, *La verità di Gandhi*, tr. it., Feltinelli, Milano 1971, p. 201.

78. L. Fischer, *The life of Mahatma Gandhi*, Harper & Row, New York 1950, p. 211.

79. Su Harilal si veda l'opera della nipote Nilam Parikh, *Gandhiji's lost jewel: Harilal Gandhi*, National Gandhi Museum, New Delhi 2001. Ad Harilal ed ai suoi

La lettura dell'opera di Ruskin si pone come punto di svolta nella vita di Gandhi, spartiacque tra quei primi anni da capofamiglia che procede in modo casuale, tra influenze occidentali e tentazioni idealistiche, e l'avvio di un esperimento di vita comunitaria che è l'anticipazione di quell'esistenza semplice, moralmente rigorosa ed economicamente autosufficiente, che proporrà all'India come via per l'indipendenza. Gli ultimi anni in Sudafrica rappresentano il laboratorio di Gandhi. Con un vero e proprio furore, sperimenta in più campi: in quello familiare, facendo la scelta radicale della castità (*brahmacharya*); in quello alimentare, continuando gli esperimenti con l'alimentazione vegetariana già avviati in Inghilterra; in quello educativo; in quello medico, provando le cure naturali; in quello politico, avviando il *satyagraha* come metodo di lotta politica. L'uso della parola *esperimento* per indicare i suoi tentativi non è probabilmente del tutto adeguato. Un esperimento cerca di mettere alla prova un'ipotesi, abbandonandola come non valida se l'esperimento non la conferma. Se lo sperimentatore cercasse di verificare ad ogni costo la sua ipotesi, minimizzando gli insuccessi e le prove negative, i suoi esperimenti non avrebbero grande valore scientifico. Gandhi rivendicherà in qualche caso il valore realmente scientifico dei suoi esperimenti, affermando che esistono esperimenti per lo spirito così come esistono esperimenti per la materia[80]. Ma dietro gli esperimenti c'è l'adesione ad un ideale che Gandhi non è affatto disposto ad abbandonare in caso di insuccesso. Se le conferme rafforzano le sue convinzioni, gli insuccessi vengono relativizzati o spiegati con fattori che sono esteriori all'ideale. C'è in questo, probabilmente, anche una certa ostinazione dell'uomo, la difficoltà di ammettere di essersi sbagliato e fare un passo indietro. È esemplare il caso delle cure naturali. Gandhi aveva una fiducia smisurata nell'efficacia dei bagni di Kuhne e della cura del

tempestosi rapporti con il padre è dedicato anche il film *Gandhi, my father* di Feroz Abbas Khan (2007).

80. Su questo punto rimando ancora al mio *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, cit., cap. 4.

fango. Quando il secondo figlio, Manilal, si ammala gravemente di tifo e di polmonite, il medico gli prescrive di mangiare uova e brodo di pollo, ma lui rifiuta e lo cura con i bagni di Kuhne. Il bambino si salva, ma il padre aveva messo in pericolo la sua vita per non rinunciare al principio del vegetarianesimo. La giustificazione che dà di questa scelta nella sua autobiografia è sconcertante: «Il filo della vita [del figlio] era nelle mani di Dio. Perché non affidarlo a Lui e procedere nel Suo nome in ciò che io pensavo fosse il giusto trattamento?»[81]. È una scelta che ognuno può fare su sé stesso, ma che nessuno ha il diritto di fare mettendo a rischio la vita altrui (del resto, poco prima lui stesso si era chiesto: «Che diritto hanno i genitori di infliggere le loro manie ai figli?»). Se il figlio fosse morto, ciò con ogni probabilità non lo avrebbe indotto né ad ammettere qualche eccezione nella sua pratica del vegetarianesimo, né a riconsiderare la sua fiducia nei bagni di Kuhne. V'è una invasione di campo, per così, dire, dei principi religiosi e di quelle «decisioni disciplinari» sulle quali, ammetterà, si basa tutta la sua vita[82]. La malattia non è un disturbo del corpo da curare ricorrendo alla scienza, ma il segno di uno squilibrio morale che bisogna sanare, oltre che una prova da affrontare con senso di sacrificio. Condotto ad un passo dalla morte da un'atroce dissenteria, ad esempio, rifiuterà con ostinazione di ricorrere all'aiuto dei medici («Non volevo prendere medicine, ma preferivo soffrire la pena per la mia follia»)[83], rigetterà con sdegno la proposta di bere brodo di pollo per rimettersi, ma accetterà di mettersi nelle mani di quello che lui stesso definisce *a strange creature*, un bizzarro medico ambulante che proverà su di lui la cura del ghiaccio. Il fango, l'acqua, il ghiaccio sono rimedi accettati, perché naturali; le medicine no. Come accade oggi a molti seguaci delle cosiddette medicine alternative, alla diffidenza nei confronti della medicina ufficiale (che è un atteggiamento non del tutto ingiustificato, e può indurre il paziente a diventare responsabile in prima persona della propria salute) corrisponde una

81. *An autobiography*, cit., p. 276.
82. Ivi, p. 381.
83. Ivi, p. 426. La follia consisteva nell'aver mangiato con voracità una minestra di grano e dei fagioli mungo.

incomprensibile e cieca fiducia un tutto ciò che è naturale o viene spacciato come tale.

Ho detto che Gandhi lesse Ruskin su invito di un amico. Quell'amico si chiamava Henry Polak. Al tempo del loro primo incontro, nel 1904, Polak aveva appena ventidue anni e scriveva per *The Transvaal Critic*, un giornale conservatore che gli aveva tuttavia lasciato la libertà di scrivere della questione indiana senza doversi conformare alla politica editoriale. Gandhi era allora l'animatore e principale finanziatore, anche se non ufficialmente il direttore, di *Indian Opinion*, un giornale che dava voce ai problemi della comunità indiana, con il desiderio (si legge nella presentazione del primo numero) di «promuovere l'armonia e la simpatia tra le diverse sezioni di un potente impero»[84]. Ben presto i due scoprono di avere molte cose in comune, oltre all'attività giornalistica: il vegetarianesimo (il primo incontro avviene in un ristorante vegetariano), l'interesse per le cure naturali (entrambi avevano letto un certo libro sulle cure naturali, probabilmente *Ritorno alla natura* del medico tedesco Alfred Just), per gli scritti di Tolstoj e per i testi sacri indiani. Entrambi sono approdati a quella controcultura di fine Ottocento i cui tratti salienti erano il rigetto della logica mercantilistica del capitalismo e del materialismo occidentale, l'interesse per l'Oriente ed una certa ripresa di temi rousseauiani, e che cent'anni dopo, al volgere del secondo millennio, sembra rivivere nelle diverse forme della New Age, dell'agricoltura biologica, delle medicine alternative, del movimento per la decrescita e contro la globalizzazione economica: esperienze spesso diversissime tra loro, che hanno in comune una contestazione più o meno radicale della civiltà occidentale, diventata ormai mondiale, e la ricerca di una alternativa che può consistere in un diverso rapporto con la natura, in una società equa o in qualche realizzazione spirituale (senza peraltro che una possibilità escluda l'altra). Non a caso Martin Green, autore di un libro intitolato *Gandhi: voice of a New Age revolution*, parla dell'amicizia tra Gandhi e Polak come «una unione New Age»[85]. In

84. *Ourselves*, in *Indian Opinion*, 4-6-1903 = *CWMG*, vol. 3, p. 79.

85. M. Green, *Gandhi: voice of a New Age revolution*, Continuum, New York 1993, p. 153.

effetti i due amici condividono l'idea, se non proprio di inaugurare una nuova era, di sperimentare una nuova vita. Ma l'esperimento fa pensare anche a quel comunismo agrario di ispirazione anarchica (e religiosa) che in quegli stessi anni veniva teorizzando in Germania Gustav Landauer. Influenzato profondamente da Tolstoj, Landauer scorgeva il nascere della nuova società nel ritorno alla terra, attraverso la creazione di villaggi socialisti «con officine e fabbriche locali, con prati, campi e orti, con una dotazione di bestiame grosso e minuto e di pollame»[86]. Lo stesso Ruskin, oltre all'ispirazione di fondo, aveva offerto un esempio, anche se non si può propriamente parlare di un successo: la St. George Farm, una comunità cristiana autogestita fondata presso Sheffield nel 1876 per mettere in pratica i suoi ideali di socialismo cristiano. Al momento di entrare nella comunità, gli aderenti pagavano una decima e firmavano una dichiarazione che conviene riportare per intero:

> I. Credo nel Dio vivente, Padre Onnipotente, Creatore del cielo e della terra, e di tutte le cose e le creature, visibili e invisibili.
>
> Credo nella dolcezza della Sua legge e nella bontà della Sua opera.
>
> Voglio sforzarmi di amarLo, e di seguire la Sua legge e di prendermi cura della Sua opera finché vivo.
>
> II. Credo nella nobiltà della natura umana, nella maestà della sue facoltà, nella pienezza della sua compassione, e nella gioia del suo amore.
>
> E mi sforzerò di amare il mio prossimo come me stesso e, anche quando non potrò, agirò come se fosse così.
>
> III. Lavorerò, con la forza e la possibilità che Dio mi ha dato, per il mio pane quotidiano; e tutto ciò che la mia mano trova da fare, lo farò con tutte le mie forze.
>
> IV. Non ingannerò, o farò in modo che si inganni, alcun essere umano per il mio vantaggio o piacere; non

86. Citato in M. Buber, *Sentieri in utopia*, tr. it., Marietti, Milano 2009, p. 101.

danneggerò, o farò in modo che si danneggi, alcun essere umano per il mio vantaggio o piacere; non deruberò, o farò in modo che si derubi, alcun essere umano per il mio vantaggio o piacere.

V. Non ucciderò o danneggerò nessuna creatura vivente senza necessità, né distruggerò alcuna cosa bella; ma mi sforzerò di salvare e ed aiutare ogni fragile vita, e di custodire e perfezionare ogni bellezza sulla terra.

VI. Mi sforzerò di innalzare ogni giorno il mio corpo e la mia anima fino alle più elevate possibilità del dovere e della felicità; non rivaleggiando o contendendo con gli altri, ma per l'aiuto, il piacere e l'onore degli altri, e per la gioia e la pace della mia vita.

VII. Obbedirò fedelmente alle leggi del mio paese ed agli ordini del suo monarca e di ogni persona cui sia stata conferita autorità dal monarca, fin dove queste leggi ed ordini sono coerenti con ciò che io suppongo essere la legge di Dio; e quando non lo saranno, o mi sembrerà che debbano essere cambiate, mi opporrò ad essi lealmente e deliberatamente, non con maliziosa, oscura o turbolenta violenza.

VIII. E con la stessa fedeltà, e con gli stessi limiti all'obbedienza, che ho verso le leggi del mio paese e gli ordini dei suoi governanti obbedirò alle leggi della società, chiamata di San Giorgio, nella quale oggi sono accettato; e agli ordini dei suoi maestri, e delle persone cui sia conferita autorità dai maestri, fino a quando resterò un Compagno di San Giorgio[87].

C'è qui tutto il pensiero maturo di Gandhi. C'è la fede in Dio, che per Gandhi è la premessa indispensabile della prassi nonviolenta (anche se, presentando Dio come Verità, cercherà di superare l'opposizione tra teismo ed ateismo); c'è la fiducia nell'uomo e nella sua

87. J. A. Hobson, *John Ruskin, social reformer*, Dana Estes & Company, Boston 1898, pp. 305-306. Hobson nota l'affinità tra questa professione di fede e quella mazziniana di *Fede e avvenire*.

fondamentale bontà e nobiltà; c'è il rifiuto della falsità e della violenza non solo verso l'uomo, ma verso ogni essere vivente (decisione che rappresenta una novità nel contesto dell'etica occidentale, e che Gandhi ha invece ricevuto dalla tradizione del suo paese); c'è l'idea del lavoro per il pane, alla quale era approdato anche Tolstoj grazie ai suoi colloqui con il contadino-filosofo Timofej Bondarev; c'è, infine, l'idea dell'obiezione di coscienza, quando le leggi non corrispondono con ciò che si avverte come legge di Dio (e l'espressione usata da Ruskin, «ciò che io suppongo essere la legge di Dio», suggerisce la problematicità di questa fondazione dell'obiezione di coscienza: come essere certo che ciò che si *suppone* essere legge di Dio lo sia davvero, o che incarni comunque un ideale più alto di quello rappresentato dalla legge cui si disobbedisce?).

La comunità di Ruskin era una piccola industria artigiana dedita alla produzione di scarpe, con uno spirito più monastico che industriale. Essa avrebbe dovuto essere una comunità autogestita a carattere comunistico, ma il progetto fallì rapidamente, soprattutto perché i lavoratori non erano granché disposti a seguire fino in fondo le idee del fondatore.

Immediatamente dopo aver letto il libro di Ruskin, Gandhi si getta in un'impresa simile, pur consapevole delle difficoltà. Nel suo caso, non si tratta di mettere su dal nulla una comunità che sia anche un'azienda. L'azienda già esiste: è la tipografia di *Indian Opinion*. L'impresa è quella di trasformare questa azienda in una comunità organizzata secondo i nuovi ideali, il che in concreto per gli operai vuol dire lasciare la città e trasferirsi in una fattoria, diventando non più semplici lavoratori, ma partecipanti ad un esperimento mosso da ragioni più etico-religiose che economiche. Gandhi riesce a convincerli, acquista un terreno infestato da erbacce e serpenti e costruisce gli edifici con l'aiuto di muratori e falegnami indiani. Il centro dell'insediamento è il capannone con una tipografia che funziona a motore, anche se Gandhi avrebbe preferito macchine azionate manualmente. Il terreno circostante viene diviso in piccoli appezzamenti che vengono assegnati ai membri della comunità affinché, lavorando la terra, possano guadagnarsi da vivere. Ma quella di Phoenix è una comunità senza capo. Il suo fondatore non vi vive che per rari periodi, essendo

impegnato a Johannesburg con il suo lavoro di avvocato. Più presente è Polak, che è accorso appena ha saputo che l'amico ha tentato di mettere in pratica i principi dell'amato Ruskin.

Nella comunità sono presenti diversi bambini, e per loro si pone il problema dell'educazione. Nasce così a Phoenix una vera e propria scuola, che presto suscita l'interesse anche di famiglie esterne alla comunità. Si stabilisce che potranno essere accettati anche degli studenti in convitto, che riceveranno lo stesso trattamento dei bambini della comunità. I bambini riceveranno mezza bottiglia di latte, del *ghi* (burro chiarificato), farina, ortaggi, frutta e noci; esclusi dall'alimentazione tè, caffè e cacao, sia perché l'esperienza ha mostrato che tali alimenti sono dannosi, sia perché «sono prodotti con il lavoro di uomini che sono più o meno in condizioni di schiavitù»[88]. È chiaro che gli esperimenti gandhiani sull'alimentazione diventano fin all'inizio parte integrante della sua pedagogia. C'è in lui quella che oggi si chiama *educazione all'alimentazione*, ma non nel senso di una formazione settoriale, slegata dalla formazione generale della persona. La dieta ha effetti decisivi sulla salute, e già questo basterebbe a costringere l'educatore a confrontarsi con il problema della giusta alimentazione. Ma una dieta errata ha conseguenze anche peggiori sulla morale individuale e collettiva. Per Gandhi la moralità è essenziata di rinuncia. Mangiare smodatamente, cercando cibi costosi e ricercati, vuol dire cedere alle proprie passioni, ed è un cedimento che influisce negativamente su tutta la struttura morale della persona. Inoltre alcuni cibi – come abbiamo appena visto – sono prodotti a costo dello sfruttamento e della vera e propria schiavitù dei lavoratori. Se quest'ultima considerazione ha una sua attualità, anticipando il movimento per il consumo critico e per il commercio equo e solidale, la ricerca di una dieta povera e il principio morale di alimentarsi in modo essenziale, senza cedere al gusto, sono in contrasto con l'imperativo del consumo alimentare. Chi si oppone ad un'alimentazione rapida, poco salutare, ipercalorica e ricca di grassi esalta la bontà dei cibi e le tradizioni gastronomiche locali; chi combatte gli alimenti prodotti ricorrendo allo sfruttamento

88. *Phoenix School*, in *Indian Opinion*, 9-1-1909 = *CWMG*, vol. 9, p. 242.

propone gli stessi alimenti prodotti attraverso canali alternativi, più rispettosi dei lavoratori ed ugualmente gustosi; perfino i vegetariani sottolineano il gusto e il sapore dei cibi vegetariani. Il cibo, comunque sia, dev'essere gustoso, perché mangiare è un piacere. Si potrà provare a *mangiare etico*, ma senza rinunciare al gusto. Il che vuol dire, più o meno, tentare la quadratura del cerchio, perché la soddisfazione del gusto conduce inevitabilmente ad un consumo eccessivo e distruttivo sul piano salutare, economico ed ecologico. Gandhi, ha scritto Luigi de Carlini, può aiutarci a «depurarci dai modelli di consumo opulenti»[89]. Ma, si può notare di sfuggita, è una depurazione che manderebbe in crisi l'economia agricola ed enogastronomica nazionale, e ciò rende estremamente improbabile la diffusione di un'educazione alimentare di questo genere nelle scuole.

La creazione di una vera e propria scuola a Phoenix costringe Gandhi a chiarire a sé stesso ed agli altri le sue idee educative. Presentando la scuola sulla pagine di *Indian Opinion*, scrive: «L'obiettivo principale di questa scuola è quello di rafforzare il carattere degli allievi»[90]. Anche questa affermazione fa corpo con la complessiva visione controculturale che Gandhi consolida in questi anni. Affermare che l'obiettivo principale dell'educazione è la formazione morale e del carattere, e non quella intellettuale, vuol dire contestare il sistema scolastico e le idee pedagogiche dominanti. Anche in questo Gandhi era stato anticipato da Ruskin, che non aveva mancato di applicare il suo radicalismo anche in campo educativo. In *Sesame and lilies* lo scrittore inglese riferisce di aver ricevuto molte lettere da genitori preoccupati per l'educazione dei loro figli, constatando che per tutti loro il fine dell'educazione era quello di raggiungere una posizione nella vita, in termini di carriera e successo sociale. «Non sembra che capiti mai ai genitori di pensare a un'educazione che, in

89. L. De Carlini, *L'insegnamento di Gandhi per educare all'alimentazione*, in Aa. Vv., *Il Mahatma Gandhi: ideali e prassi di un educatore*, a cura di D. Dolcini, E. Fasana e C. Conio, Istituto Propaganda Libraria, Milano 1994, p. 336.

90. *Phoenix School*, in *Indian Opinion*, 9-1-1909 = *CWMG*, vol. 9, p. 245. Cfr. testo n.

sé, *sia* progresso nella Vita»[91], un'educazione che sia buona di per sé, e non come strumento in vista d'altro. La differenza tra l'educazione corrente e la vera educazione è la differenza che passa tra la ricerca di una *posizione nella vita* (intesa in termini di carriera e prestigio) e quella di un vero *progresso nella vita (advancement in life)*. Ma cosa vuol dire progredire nella vita? La dimensione autentica dell'educazione è quella della formazione spirituale. «Progredisce nella vita soltanto colui il cui cuore diventa più tenue, il cui sangue diventa più caldo, il cui cervello diventa più pronto, il cui spirito entra nella pace viva. E gli uomini che hanno in sé questa vita sono i veri signori e re della terra – essi, ed essi soltanto»[92]. Si presenta in Ruskin uno dei dilemmi centrali della pedagogia contemporanea. Il sistema industriale e capitalistico ha bisogno di un certo tipo di educazione, che da un lato formi i tecnici ed i quadri e dall'altro confermi e replichi l'impianto individualistico e competitivo della struttura economica della società. Una tale educazione, se raggiunge l'obiettivo di favorire l'inserimento lavorativo (e la carriera dirigenziale per coloro che hanno la possibilità di essere educati nelle scuole riservate alla futura élite), è costretta a rinunciare a quello più ampio della formazione integrale della persona. A dire il vero, il problema si pone solo in un'ottica controculturale. Il capitalismo si presenta come quel sistema economico che consente anche la massima espressione possibile dell'umano – la democrazia, la libertà individuale, il benessere, perfino la giustizia sociale. Non sorprende dunque che i documenti ministeriali e quelli delle singole scuole dichiarino ottimisticamente di poter raggiungere insieme l'obiettivo della formazione integrale della persona e quello della preparazione al lavoro, con un felice equilibrio tra esigenze universalistiche e richieste del mondo economico. L'aut aut si pone solo per chi – come precocemente Ruskin, e come oggi non pochi critici di quella forma avanzata di capitalismo che è il mondo globalizzato – vedono nell'economia capitalistica un rischio per l'uomo. Al tempo di Ruskin e Gandhi, il rischio si presenta sotto forma di minaccia dei valori materiali al mondo spirituale, ai valori morali e religiosi

91. J. Ruskin, *Sesame and lilies*, John Wiley & Son, New York 1866, p. 7.
92. Ivi, p. 67.

tradizionali, ad un respiro vitale che vada oltre i beni tangibili. Oggi alla produzione di un intero universo di prodotti e beni materiali, resi indispensabili attraverso un costante condizionamento mentale, si affianca la produzione di interi sistemi simbolici, di mondi più iconici che ideali, che si presentano come realtà ed esigono adesione e fede non meno dei vecchi sistemi religiosi.

Nell'ottica controculturale, l'educazione autentica non può che proporsi come contestazione forte dell'esistente. L'anticapitalismo si esprime in una *pedagogia della liberazione*, espressione che può indicare una linea di riflessione e di prassi alternativa che va da Ruskin e Tolstoj fino a Freire e Danilo Dolci, e che ha probabilmente il suo iniziatore in Tolstoj. Nella sua tenuta di Jasnaja Poljana il grande scrittore russo avviò nel 1859 un esperimento di scuola popolare per i figli dei contadini. La scuola di Tolstoj ha un'unica regola, quella dell'assoluta liberà. I bambini vengono a scuola senza portare libri, né hanno lezioni da imparare a casa. Nell'aula c'è la massima confusione, senza che il maestro si senta in diritto di imporre il silenzio; il quale si crea naturalmente quando inizia la lezione. Le lezioni si svolgono liberamente. Se ne tengono generalmente quattro al mattino, ma il maestro può decidere di tenerne meno, o di cambiarne l'ordine. «Nonostante la superiorità dell'influenza del maestro – scrive Tolstoj – , l'allievo ha sempre avuto il diritto di non andare a scuola e anche, andando a scuola, di non ascoltare il maestro»[93]. L'ordine non è il risultato di una definizione dall'alto del ruolo del maestro e dell'applicazione costante di sanzioni, ma di un adattamento reciproco del maestro e degli studenti, che passano da un prevedibile caos iniziale ad una società via via più strutturata, fatta sempre salva la libertà di ciascuno. Più importante ancora del principio della libertà è quello del rispetto della cultura degli studenti. I bambini sono figli di contadini: è facile che la scuola finisca per indurli a vergognarsi della loro stessa origine, facendone dei piccoli intellettuali che nulla più vogliono avere a che fare con i campi ed aspirano alle raffinatezze della vita di città. L'esperimento di Tolstoj è mosso da una ammirazione per

93. L. Tolstoj, *Quale scuola?*, tr. it., Emme Edizioni, Milano 1975, p. 157.

la cultura contadina che sfiora la vera e propria mitizzazione. I suoi piccoli studenti non sono caratterizzati dalla mancanza, da un vuoto che bisogna colmare con l'apprendimento scolastico, ma al contrario possiedono una ricchezza culturale che la scuola ha il compito di potenziare ulteriormente. Riprendendo il tema rousseauiano, Tolstoj scorge nel bambino, e nel bambino contadino più che negli altri, una prossimità ai valori della bellezza e della verità maggiore di quella delle persone cosiddette colte. Significativo è il titolo di un suo breve scritto pedagogico pubblicato nella rivista della scuola: *Chi deve insegnare l'arte letteraria e a chi? L'insegneremo noi ai figli dei contadini o i figli dei contadini l'insegneranno a noi?*[94] Si tratta del racconto, pieno di commozione, della scrittura collettiva di un racconto. La prima pagina era stata scritta da lui, le altre dai suoi piccoli studenti. E la prima, a suo dire, si distingueva negativamente per il suo carattere artificiale.

Gandhi seguirà poco Tolstoj, come vedremo, dal punto di vista dell'impostazione disciplinare. Gli elementi anarchici che non mancano nel suo pensiero non lo inducono a mettere in discussione il principio di autorità nel rapporto educativo. Ma con gli anni diventerà centrale nella sua riflessione sull'educazione lo stesso problema di Tolstoj: come fare una scuola *per* il popolo che non sia una scuola *contro* il popolo, vale a dire che non ne neghi la cultura e l'identità?

Il satyagraha

Intanto nasce ufficialmente il *satyagraha*. Il termine viene coniato in seguito ad una consultazione su *Indian Opinion*. La proposta migliore arriva da un lontano parente di Gandhi, Maganlal, divenuto tra i suoi principali seguaci e collaboratori: suggerisce di chiamare *sadagraha* ciò che fino ad allora hanno chiamato *resistenza passiva*. La parola, un composto di *sat*, verità, e *agraha*, fermezza, viene modificata da Gandhi in *satyagraha*, per rendere il termine più comprensibile[95]. La parola

94. Ivi, pp. 150 segg.
95. *An autobiography*, cit., p. 328.

viene tradotta correntemente in italiano con l'espressione *forza della verità*, che non è del tutto aderente all'originale (più correttamente si potrebbe tradurre con *fermezza nella verità* o *forte adesione alla verità*), ma che rende bene l'idea. La convinzione che muove Gandhi è che la fermezza nella verità possa avere anche una efficacia politica, diventare una forza capace di provocare cambiamenti storici. È bene considerare che, se *satya* in sanscrito vuol dire verità, *sat* indica la realtà ultima, il Brahman, caratterizzato spesso come *Sat-Cit-Ananda*, vale a dire Essere-Coscienza-Beatitudine. La particolare ricchezza semantica del termine inoltre include anche l'idea di forza d'animo, coraggio, energia morale[96]. La resistenza passiva evolve così in un più complesso programma, che comprende politica, etica e spiritualità. Il *satyagrahi* si caratterizza per la grande forza e fermezza morale, che gli vengono da una rigorosa disciplina e dalla disponibilità al sacrificio, ma anche dalla fede in Dio. Come ho cercato di mostrare altrove[97], la fede nel *satyagraha* ha in Gandhi una premessa indispensabile nella fede in Dio. Il bene può vincere sul male e la verità può trionfare sull'errore perché il mondo non è affidato al caso o alle mere leggi fisiche, ma è governato, anche se in modo misterioso, da un Dio buono. Il *satyagrahi*, opponendosi ad una situazione di violenza e di ingiustizia storicamente circoscritta, sa di aderire a qualcosa di più ampio, di agire in conformità con le profonde leggi morali dell'essere stesso, che non possono consentire che il male trionfi, se non in modo effimero e temporaneo. La *Bhagavad-Gita*, il principale testo di riferimento della spiritualità gandhiana, assicura che Dio (Krishna) non abbandona l'uomo a sé stesso, ma interviene periodicamente per ristabilire la giustizia e l'ordine (*dharma*) e combattere il disordine e il male (*adharma*). Nella bella interpretazione lirica di Giulio Cogni, così Krishna parla ad Arjuna[98]:

96. A. A. Macdonell, *A practical sanskrit dictionary*, Motilal Banarsidass, Delhi 2004, p. 330.

97. A. Vigilante, *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, passim.

98. Vyasa, *Bhagava-Gita. Il Canto del Beato*, interpretazione lirica di G. Cogni. Mediterranee, Roma 1980, canto V, v. 7-8, p. 63.

e dovunque oscuramento della legge nasce, o Bharata,
ed insorge l'ingiustizia, io di nuovo mi disvelo.
Per dar protezione ai buoni, e distruggere i malvagi,
stabilir salda la legge, vengo su di tempo in tempo.

Nella interpretazione di Gandhi, questo periodico ritorno di Krishna per ristabilire il *dharma* sulla terra non va inteso come una incarnazione terrena di Dio, secondo la concezione diffusa in India dell'*avatar*, poiché il Divino non può prendere forma umana, anche se l'uomo, essendo un essere incarnato, ha un forte bisogno di immaginare Dio in una forma fisica. Ma in che modo allora avviene il ristabilimento della giustizia e della verità nella storia? Per Gandhi questa impresa è compiuta da quegli uomini che, per la fermezza morale ed il rigoroso rifiuto della violenza e dell'ingiustizia, diventano in qualche modo degli agenti del *dharma* nel mondo. È questo, esattamente, il ruolo dei *satyagrahi*. E la loro impresa non può fallire proprio perché non si tratta, in fondo, di una impresa umana, ma del ristabilimento dell'equilibrio cosmico, della riaffermazione della legge di Dio sulla violenza degli uomini.

Ma cosa fa di un uomo un *satyagrahi*? Il sacrificio. Un *satyagrahi* è colui che, attraverso una serie di pratiche di austerità, è riuscito a far tacere l'egoismo naturale dell'uomo ed è in grado per questo di ascoltare la voce di Dio. Queste pratiche includono il *brahmacharya*, temine che riguarda non solo la castità ma anche una più generale rinuncia ai piaceri corporei, il non-possesso e la povertà volontaria, la veridicità e *l'ahimsa*, la rinuncia alla violenza verso qualsiasi essere vivente. Gandhi chiama queste pratiche *tapascharya*, poiché valgono a risvegliare il *tapas*, la già citata energia spirituale capace di agire sugli uomini e sulla stessa natura, che è l'energia attraverso la quale avviene il ristabilimento del *dharma*.

Presentando il movimento sulle colonne di *Indian Opinion*, Gandhi scrive che «il satyagraha è un tipo di educazione nel vero senso del termine»[99]. Essa lo è in due sensi. Da una parte, come precisa in

99. *Real education*, in *Indian Opinion*, 3-10-1908 = *CWMG*, vol. 9, p. 188. Si veda Testi, 26.

quello stesso articolo, colui che si impegna in una campagna *satya-graha* impara a soffrire ed a sacrificarsi per la verità, e questa è una esperienza infinitamente più educativa delle esperienze che si fanno nelle scuole con lo scopo di conseguire un diploma per guadagnarsi la vita. Dall'altra, la partecipazione piena al *satyagraha* richiede una preparazione che non è solo un addestramento settoriale, ma che è null'altro che l'educazione completa, autentica. L'essenza dell'uomo per Gandhi è spirituale. Il fine della sua vita è la realizzazione piena della sua natura spirituale, vale a dire l'antica idea indiana dello *yoga*, della unione con il Divino. Le vie per congiungersi al Divino sono diverse, non esclusa la semplice devozione (*bhakti*), ma tutte richiedono quelle austerità, quella disposizione al sacrificio, quel superamento del proprio ego che sono indispensabili anche per il *satyagraha*.

Gli esperimenti gandhiani, condotti all'inizio in modo un po' farraginoso, convergono verso un fine chiaro, man mano che si definisce la visione complessiva sottostante al *satyagraha*. Le rinunce dietetiche, la povertà volontaria, la castità sono le tappe di un percorso di autoeducazione che ha condotto Gandhi alla chiara consapevolezza espressa finalmente nella visione del *satyagraha*. Per questa nuova visione Pohenix non basta. È un esperimento di vita comune ispirata ai valori morali e spirituali, ma non è ancora una comunità religiosa. La fondazione della Fattoria Tolstoj rappresenta un passo ulteriore verso quell'ideale di vita comunitaria nel segno della rinuncia e dell'ascesi che, come vedremo, troverà espressione finale nella forma tradizionale dell'*ashram*.

La Fattoria Tolstoj

Per compiere questo passo ulteriore si dimostrerà singolarmente decisivo il contributo di un uomo il cui stile di vita rappresentava l'esatta negazione di ciò che Gandhi ed i suoi amici-seguaci stavano cercando di mettere in pratica a Phoenix. Al tempo del loro primo incontro, Hermann Kallenbach era un architetto benestante, che non disdegnava gli agi ed i piaceri della vita ed anche un certo lusso. Nato in Prussia nel 1871 (quasi coetaneo quindi di Gandhi), ebreo come

Polak[100], aveva studiato architettura a Stuttgart, imparando però anche il lavoro pratico del muratore e del falegname, oltre a dedicarsi agli sport ad al *body building*[101]. A venticinque anni era partito alla volta di Johannesburg, città che era in piena espansione urbanistica ed aveva un gran bisogno di architetti. All'origine dell'amicizia tra Gandhi e Kallenbach c'è una lettera scritta da quest'ultimo al giornale *The Star*. L'Asian Registration Act imponeva a tutti gli indiani, arabi e turchi presenti sul territorio del Transvaal di sottoporsi ad una registrazione che prevedeva anche il prelievo delle impronte digitali. Hindu e musulmani indiani, compatti sotto la guida di Gandhi, avevano opposto una aperta disobbedienza civile, dicendosi pronti ad andare in carcere per combattere una legge discriminatoria. Scrivendo al giornale, Kallenbach si presentava come un europeo che non si occupava di faccende politiche, ma che era rimasto colpito dalla causa indiana e riteneva che non fosse possibile provare altro che simpatia per quella gente che preferiva andare in carcere piuttosto che sottomettersi ad un provvedimento ingiusto ed umiliante. Concludeva affermando che avrebbe considerato un privilegio far visita in carcere ai suoi «amici indiani» e fare del suo meglio per rendere meno dura la loro detenzione[102]. Si trattava di una lettera non priva di coraggio, considerato il clima infuocato del momento e la sua condizione di professionista, il cui lavoro dipendeva anche dalla simpatia dei bianchi. Gandhi non manca di apprezzare fin dall'inizio le qualità dell'architetto prussiano, principalmente per una certa generosità morale, anche se le differenze tra i due richiedono un non facile processo di accomodamento, non privo di equivoci: con qualche sconcerto, ad esempio, scopre che il suo nuovo amico si è messo a fargli da guardia del corpo, con tanto di pistola nella fondina[103]. Ma la trasformazione di Kallenbach è profonda. Nel giro di poco tempo l'architetto amante del lusso smette di

100. Sulle amicizie ebraiche di Gandhi si veda M. Chatterjee, *Gandhi and his jewish friends*, Macmillan, London 1992.

101. Th. Weber, *Gandhi as disciple and mentor*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, p. 70.

102. *Johannesburg letter*, in *Indian Opinion,* 8-6-1907 = *CWMG*, vol. 6, p. 515.

103. Th. Weber, *Gandhi as disciple and mentor*, cit., p. 72.

bere e di fumare, diventa vegetariano e casto: l'addestramento di un *satyagrahi*. Quella di Kallenbach sembra una vera e propria conversione religiosa, alla quale non è certo estranea la forte personalità di Gandhi, che a sua volta trova nell'architetto un compagno affidabile, proprio perché in qualche modo in soggezione nei suoi confronti, per portare avanti i suoi esperimenti etici, dietetici e politici. Per circa due anni vivono insieme nella casa di Kallenbach a pochi chilometri da Johannesburg. James Hunt ha parlato di una amicizia «chiaramente omoerotica», anche se non omosessuale[104]. Non mancano nelle lettere che i due si scambiano espressioni che sembrano confermare questa interpretazione. «Noi siamo un'anima indivisibile in due corpi», scrive Gandhi in una lettera del 914, che firma così: «With love, Upper House». *Hupper Hous*e e *Lower House* sono i nomignoli che i due amici si sono dati, e che sembrano confermare, sia pure in modo affettuoso, una certa sudditanza psicologica di Kallenbach.

La Fattoria Tolstoj nasce dall'esigenza di alloggiare le famiglie di coloro che sono finiti in carcere nel corso della campagna di disobbedienza civile. Kallenbach viene in soccorso acquistando una fattoria pochi chilometri a sud della città, che è lui stesso a chiamare Fattoria Tolstoj. In una lettera del 14 agosto 1910, Kallenbach chiarisce allo scrittore russo le ragioni della scelta del nome:

> Caro Signore,
>
> Senza chiedere il vostro permesso, ho chiamato la mia fattoria «Tolstoj farm». Ho letto molte delle vostre opere, e i vostri insegnamenti hanno lasciato in me un'impressione profonda.
>
> Il signor M. K. Gandhi, capo della comunità indiana in Sudafrica, che io ho il privilegio di avere per amico, vive con me. Ho messo la fattoria, che è di circa 1100 acri, a sua disposizione per l'uso dei Resistenti passivi e delle loro famiglie.
>
> Avendo usato il vostro nome, ritenevo di dovervi dare

104. J. D. Hunt, *The Kallenbach Papers and Tolstoy Farm*, testo inedito citato in Th. Weber, *Gandhi as disciple and mentor*, cit., p. 74.

> questa spiegazione, e aggiungo, come giustificazione per aver usato questo nome, che farò ogni sforzo perché la mia vita sia all'altezza delle idee che avete così coraggiosamente dato al mondo[105].

Seguendo fino in fondo l'insegnamento e l'esempio di Tolstoj, che dopo la conversione si era messo a fare il calzolaio, Kallenbach imparerà in un monastero trappista a costruire dei sandali. Finito in carcere per la prima volta nel 1908, Gandhi non aveva sofferto affatto della detenzione. Al contrario, aveva osservato che la vita carceraria impone ai detenuti un regime che è molto simile a quello che il *brahmachari* si impone da sé. In qualche modo, la vita carceraria rappresenta la massima realizzazione di quell'ideale di semplificazione estrema della propria vita che Gandhi stava perseguendo insieme a Kallenbach[106]. Non sorprende pertanto – anche se non può mancare di sconcertare – che l'organizzazione della Fattoria Tolstoj abbia qualcosa di carcerario. Le stesse uniformi adottate imitano, per esplicita ammissione di Gandhi, «le uniformi dei prigionieri», ed il cibo viene servito in «un tipo di scodella come quella data ai prigionieri in carcere»[107]. La Fattoria consiste di due alloggi separati per accogliere gli uomini e le donne, di un edificio per la scuola e di uno per le attività artigianali. Il carattere rurale della comunità è accentuato da un singolare divieto riguardante gli spostamenti: è consentito andare in città usando il treno solo per gli affari della comunità, e comunque viaggiando in terza classe; chi ha voglia di andare in città per svagarsi, dovrà raggiungerla a piedi. Ciò serve per evitare che i soldi guadagnati con il lavoro agricolo, che servono alla sopravvivenza della comunità, vengano sperperati per i divertimenti in città, ma è anche una imposizione della sua passione per le lunghe passeggiate, alle quali già da molti anni sottoponeva i figli.

Nell'autobiografia scriverà: «la Fattoria Tolstoj era una famiglia, in

105. P. C. Bori – G. Sofri, *Gandhi e Tolstoj. Un carteggio e dintorni*, cit., p. 207.
106. *A n autobiography*, cit., p. 333.
107. *Satyagraha in South Africa*, *CWMG*, vol. 34, pp. 202-203.

cui io occupavo il posto del padre»[108]. Del *patriarca*, sarebbe forse più corretto dire, ripensando al duro giudizio di Erickson. A differenza di quella di Phoenix, la comunità della Fattoria Tolstoj è in tensione verso una meta, è «un centro di purificazione spirituale e di penitenza per la campagna finale»[109]. La particolare conformazione monastico-carceraria della Fattoria è incomprensibile se non si tiene conto della ispirazione religiosa del *satyagraha* che abbiamo visto nel paragrafo precedente. Una campagna *satyagraha* non è fondata solo sul rifiuto della violenza, ma anche sulla disponibilità al sacrificio, spinta fino alla morte. Il *satyagrahi* deve diventare indifferente alla propria stessa vita, pronto in ogni momento a sacrificarla per la causa superiore del bene e della verità. Ciò è possibile solo se è passato attraverso un rigido addestramento religioso, fatto di rinunce che appartengono chiaramente ad una dimensione ascetica e monastica. La Fattoria Tolstoj è dunque una piccola comunità religiosa, un primo *ashram* di cui Gandhi è il leader spirituale. Il concetto indiano di *guru* può non essere inadeguato. In Occidente questa parola ha ottenuto ormai una connotazione negativa, in seguito ad una certa ubriacatura per l'India propria degli anni Settanta, che ha portato alla ribalta una serie di *guru* che in qualche caso erano esperti nel condizionamento mentale, più che nelle pratiche spirituali. Per Gandhi invece il *guru* è il modello stesso dell'insegnante. Nei suoi confronti, lo studente deve provare una devozione *(gurubhakti)* che è la base stessa dell'insegnamento[110]. Il maestro-*guru* ha cura della formazione morale e spirituale, prima di quella intellettuale, e il suo fine ultimo è la liberazione del *discepolo* (termine che a questo punto si rivela più adeguato di *studente* o *alunno*) dalle pastoie della condizione materiale e dal peso dell'ego. Naturalmente questo status dà al maestro un potere e dei diritti molto più ampi di quelli del semplice insegnante, dedito prevalentemente alla formazione intellettuale degli alunni, ed al quale gli studenti devono rispetto, ma non devozione. Il rischio del condizionamento mentale – o della imposizione autoritaria e violenta – è effettivamente presente.

108. *An autobiography*, cit., p. 339.
109. *Satyagraha in South Africa*, cit., p. 212.
110. Cfr. Testi, 24.

Gandhi ha messo più volte in guardia contro la devozione acritica nei suoi confronti, rifiutando apertamente l'appellativo *Mahatma* e rigettando con decisione l'idea di un *gandhismo*, quasi il suo insegnamento ed il suo esempio fossero una nuova ideologia o addirittura una nuova religione da seguire. Con costanza ha richiamato all'esperienza personale come criterio ultimo per valutare il bene e il male, il vero e il falso. È indubbia, tuttavia, la sua capacità di influenzare gli altri, e non si può dire che abbia sempre consentito a chi gli era vicino di riflettere da sé sulle scelte morali. Il caso di Kallenbach è emblematico. Ho detto che si tratta quasi di una conversione religiosa; è anche il caso di aggiungere che al fondo dell'amicizia tra i due c'è probabilmente proprio una sorta di *gurubhakti*, la devozione dell'architetto al suo *guru*, che ha il diritto di indicargli anche con durezza la via della verità. Un episodio è emblematico. Alla fine del *satyagraha* in Sudafrica Gandhi torna in India passando prima in Inghilterra. Kallenbach lo accompagna. Durante il viaggio in nave, l'architetto ha con sé un paio di binocoli, oggetti per i quali ha una vera passione. Essi sono motivo di discussione costante tra i due amici, poiché si tratta di un lusso che è in contrasto con l'idea di vita semplice e povera che hanno adottato. Per porre fine alle discussioni, Gandhi propone all'amico di buttare a mare i binocoli. «Certo, buttiamo queste cose odiose», risponde Kallenbach[111]. E i binocoli finiscono in mare. Questa, almeno, è la versione che darà Gandhi nella sua autobiografia. Quella di Kallenbach è diversa. Uno dei due binocoli era stato acquistato per uno zio, mentre l'altro era un regalo degli amici al momento della partenza. Non c'era stata una vera discussione sull'opportunità di gettarli a mare. Gandhi aveva intimato all'amico di liberarsene, e di fronte alla sua esitazione senza pensarci troppo aveva preso i due binocoli e li aveva gettati in mare. Kallenbach ne era rimasto sconvolto: «non riusciva a smettere di piangere quel giorno», confesserà anni dopo a Mahadev Desai, segretario di Gandhi[112]. Non v'era nessun bisogno reale di gettare a mare i binocoli. Se i due amici avessero convenuto che erano troppo costosi e pertanto inadeguati al loro stile di vita,

111. *An autobiography*, cit., p. 348.
112. Th. Weber, *Gandhi as disciple and mentor*, cit., p. 73.

avrebbero potuto venderli ed impiegare il denaro ricavato per scopi non egoistici. Quel gesto ha un altro significato. Gandhi mette alla prova la devozione del suo amico ed afferma il suo diritto di indicargli, in modo anche tirannico, cosa è bene.

La presenza di non pochi bambini rende necessaria la creazione di una scuola, cui è riservato uno degli edifici della Fattoria. Come già a Phoenix, il compito di insegnare è affidato ai membri stessi della comunità, senza ricorrere ad insegnanti qualificati esterni. Nel caso della Fattoria Tolstoj, si occupano dell'insegnamento Kallenbach e lo stesso Gandhi, ma con non poche difficoltà. Il momento per la scuola è il pomeriggio, quando sia loro due che gli studenti sono stanchi per il lavoro compiuto al mattino. Tutti combattono contro il sonno, e spruzzarsi acqua sugli occhi serve a poco. Il problema riguarda la formazione letteraria, poiché quella fisica e professionale è assicurata dai lavori mattutini di giardinaggio e dalla partecipazione alle attività artigianali. Una seconda difficoltà è data dalla eterogeneità degli studenti, che parlano lingue diverse e sono hinduisti, musulmani, cristiani e zoroastriani. Il problema si era già proposto a Phoenix, e Gandhi ne aveva discusso appassionatamente con Polak, che sosteneva l'opportunità di insegnare una lingua universale come l'inglese. Già allora Gandhi era stato fermo: educare un indiano a parlare l'inglese vuol dire privarlo dell'eredità culturale del proprio paese e farne uno straniero in patria. Alla Fattoria Tolstoj pertanto si insegnano il gujarati e il tamil, così come si leggono i testi sacri delle religioni di ognuno. Se l'educazione letteraria procede tra mille difficoltà, non è privo di risultati invece questo lavoro per la comprensione reciproca di ragazzini appartenenti a religioni diverse. I bambini, scrive Gandhi, «furono salvati dal contagio dell'intolleranza ed hanno imparato a considerare la religione e il costume degli altri con generosa carità»[113]. Ciò è il risultato non tanto di un insegnamento intenzionale, quanto della partecipazione alla vita di una comunità multireligiosa, nella quale la condivisione di principi comuni e la partecipazione ad una stessa lotta per il riconoscimento fanno passare in secondo piano le differenze.

113. *Satyagraha in South Africa*, cit., p. 199.

La Fattoria è un luogo di perfezionamento spirituale anche per i bambini. La formazione manuale e professionale e quella intellettuale sono aspetti secondari dell'educazione. Il suo vero scopo è la formazione spirituale e morale della persona – e da ciò che si è detto sulla concezione gandhiana della formazione spirituale si comprende l'urgenza del problema della disciplina.

La disciplina

Più di ogni altro quello della disciplina è il problema che assilla docenti ed educatori. Anche quelli progressisti ed anti-autoritari sembrano cedere di fronte all'ultima vistosa espressione della riottosità studentesca, quel *bullismo* la cui gravità e pervasività è con grande cura evidenziata dai giornali. Il bullo è la goccia che fa traboccare il vaso, la figura inquietante davanti alla quale la pazienza degli educatori, già quotidianamente messa alla prova, mostra i suoi limiti. Con molte speranze l'educatore si volgerà alla nonviolenza gandhiana, cercando la soluzione che consenta di salvare la disciplina senza cadere nella violenza autoritaria. Chi ha combattuto un Impero coloniale senza ricorrere alla violenza non riuscirà a sistemare in modo ugualmente nonviolento il bullo?

Alla Fattoria Tolstoj Gandhi si trova ad avere a che fare con ragazzini non facili. Alcuni di loro, per usare i suoi termini, sono *cattivi*, *indisciplinati* e *fannulloni*. Uno di loro, in particolare, è letteralmente selvaggio (*wild*). Con lui, Gandhi perde la pazienza. Di fronte ad un suo scoppio d'ira, constatata l'inutilità del tentativo di farlo ragionare, lo colpisce con un righello. Il ragazzo scoppia a piangere e chiede perdono. La violenza sembra aver raggiunto il suo scopo, ma Gandhi non è ovviamente soddisfatto. Si tratta di un rimedio in netto contrasto con tutti i suoi principi e con la sua attività pubblica. Ancora nell'autobiografia ricorderà l'episodio con amarezza: «Temo di aver esibito di fronte a lui la mia parte brutale, non quella spirituale»[114]. In

114. *An autobiography*, cit., p. 344.

seguito a questo fatto spiacevole, Gandhi elabora quella che dovrebbe essere la risposta nonviolenta al problema dell'autorità educativa. Il *satyagrahi*, come sappiamo, è disposto a sacrificarsi, pur di non esercitare violenza nei confronti dell'avversario. Il digiuno è un esempio particolarmente efficace di questa prassi. Digiunando fino a mettere in pericolo la sua stessa vita, il *satyagrahi* costringe l'avversario a sottomettersi in qualche modo al suo volere. Non c'è violenza aperta nei confronti dell'altro. C'è, però, una violenza nei confronti di sé stessi, di cui l'altro avverte la responsabilità. È questa, esattamente, la soluzione al problema. Due episodi illustreranno la soluzione gandhiana dei problemi disciplinari e la sua problematicità.

Presso la Fattoria Tolstoj scorre una fonte. Un giorno Gandhi consente ai bambini, maschi e femmine, di andare a fare il bagno insieme, seguendo costantemente le bambine «come l'occhio di una madre seguirebbe la figlia»[115]. È anche questo un esperimento, particolarmente delicato perché riguarda la dimensione sessuale che per Gandhi rappresenta il pericolo maggiore per quella formazione morale e spirituale che è il fine stesso dell'educazione; per questo l'esperimento viene tentato con ogni precauzione. Ma lo sguardo *materno* di Gandhi si rivela insufficiente. Un giorno uno dei ragazzini si *prende gioco* (*made fun*) di due compagne. Quando viene a sapere della cosa, Gandhi freme. Dopo aver indagato per accertarsi della verità di ciò che gli è stato riferito, rimprovera il ragazzino, ma questo non gli basta. «Desiderai che le due ragazze avessero qualche segno (*sign*) sulla loro persona che valesse da avvertimento (*warning*) per ogni ragazzo affinché non rivolgesse loro nessuno sguardo malvagio, e

115. *Satyagraha in South Africa*, cit., p. 201. «Sapevo, e lo sapevano anche i bambini, che li amavo con l'amore di una madre», scrive poco prima. Su questa *maternità* di Gandhi sono state fatte diverse congetture. L'impressione, suggerita anche da questo episodio, è che semplicemente Gandhi si percepisca come padre quando è in relazione con uomini e come madre quando ha a che fare con delle donne. In questo caso segue con l'occhio di una madre le ragazzine della Fattoria. È significativo che prima di ricorrere alla punizione delle ragazzine senta il bisogno di avere l'approvazione delle donne anziane della comunità. Gandhi riconosce evidentemente alle madri una autorità sulle figlie superiore a quella del padre; di qui la necessità di presentarsi come madre nella relazione con le donne.

come lezione per ogni ragazza affinché a nessuno permettesse di attentare alla sua purezza»[116]. Dopo aver passato una notte insonne a riflettere sulla cosa, al mattino chiede alle ragazzine di lasciargli tagliare i loro «bei lunghi capelli». Le ragazzine si oppongono, ma alla fine cedono, anche su pressione delle donne anziane della comunità, che Gandhi era riuscito a convincere nonostante le loro perplessità su una punizione così drastica. Non è il caso di minimizzare la gravità dell'episodio. Ci troviamo di fronte ad un atto violento. Il taglio dei capelli è un'antica forma di punizione e di negazione dell'identità femminile. È il rituale di stigmatizzazione al quale le prostitute sono state sottoposte per secoli, e che non è ancora del tutto scomparso[117]; era anche lo sfregio cui da noi venivano sottoposte durante la Resistenza le donne accusate in qualche modo di frequentare il nemico[118]. Più in generale, il taglio dei capelli è spesso il rituale di ingresso nelle istituzioni totali (il carcere, la caserma, il convento, il manicomio, il lager), insieme all'adozione di una uniforme: segni di discontinuità con il passato, di rinuncia all'identità precedente e di adesione al nuovo ordine simbolico. La Fattoria Tolstoj, che come abbiamo visto si ispira apertamente al carcere, sembra avere lo stesso carattere totalizzante e la stessa propensione per le punizioni umilianti e negatrici dell'identità.

Il secondo episodio è, nelle parole con cui Gandhi ne riferisce, una vera e propria tragedia. Mentre si trova a Johannesburg, viene informato che nell'insediamento di Phoenix è avvenuto un fatto grave. Due ospiti si erano macchiati di una grave colpa. Nell'autobiografia non specifica esattamente il tipo di colpa, ma non è difficile immaginare che doveva trattarsi di qualcosa che aveva a che fare con il sesso[119]. La notizia getta Gandhi in uno stato di sconforto di cui dà

116. Ivi, p. 202.

117. Cfr. A. Sorgato, *I reati in materia di prostituzione,* Cedam, Padova 2009, p. 121.

118. Cfr. Aa. Vv., *Tina Merlin. Partigiana, giornalista, scrittrice*, a cura di M. T. Sega, Nuova Dimensione, Portogruaro (Ve) 2005, p. 43.

119. Yogesh Chadha (*Gandhi*, tr. it., supplemento a *Famiglia Cristiana*, n. 26, 2002, p. 145), parla di una giovane allieva che «commise per due volte un atto immorale», e che dopo il digiuno di Gandhi «rinunciò anche lei al cibo, si disfece di tutti i suoi

testimonianza un frammento di lettera indirizzato ad un anonimo, che conviene citare:

> Forse non ho mai passato giorni di angoscia come questi. Parlo e rido, cammino e mangio e lavoro, ma faccio tutto meccanicamente, in questi giorni. Non riesco a scrivere niente. Sembra che il cuore si sia prosciugato. L'angoscia che sto attraversando è indescrivibile. Ho spesso desiderato di prendere il coltello dalla tasca e piantarmelo nello stomaco. A volte ho provato la voglia di sbattere la testa contro il muro di fronte, altre volte ho pensato di andarmene via dal mondo.

La lettera continua con una annotazione di grande interesse, che forse il lettore sentirà di condividere, dopo quanto detto sul sistema disciplinare delle prime comunità gandhiane:

> C'è non so quale male in me. Ho una vena di crudeltà in me (*a strain of cruelty in me*), come gli altri dicono, tale che la gente si costringe a fare le cose orribili, e addirittura a tentare di fare quelle impossibili, per compiacermi. Mancando della forza necessaria, mettono in scena uno spettacolo falso (*false show*) e mi ingannano. Anche Gokhale era solito dirmi che io sono così severo (*harsh*) che la gente spesso ha terrore di me (*felt terrified of me*) e si fa trascinare contro la propria volontà per pura paura o per compiacermi, e che quelli che si sentono troppo deboli finiscono per assumere una posa artificiale. Io, disse, carico la gente di un fardello troppo pesante[120].

Per quanto ne so, questo è l'unico vero momento in cui Gandhi

gioielli, indossò l'abito del lutto e si fece rasare i capelli in segno di rimorso e di pentimento». Nell'autobiografia di Gandhi si legge invece della «caduta morale (*moral fall*) di due ospiti (*inmates*) dell'Ashram» (*An autobiography*, cit., p. 345).

120. *Fragment of letter*, 22-4-1914, *CWMG*, vol. 14, pp. 153-154.

si sia fermato a riflettere sulla sua stessa violenza, sulle conseguenze del carisma e delle sua capacità di leader, sul clima di terrore che crea il suo rigorismo etico. È probabile che sia anche uno spiraglio sulla situazione reale della comunità di Phoenix e della Fattoria Tolstoj. Esperimenti di una nuova vita ispirata ai valori spirituali, secondo quanto si legge nella autobiografia e in *Satyagraha in Sudafrica*. Ma non tutti i suoi seguaci avevano la profonda adesione, la completa comunanza di intenti di un Kallenbach.

È molto probabile che la falsità e l'ipocrisia avessero non poco spazio nelle due comunità. In Sudafrica Gandhi non è ancora il Mahatma, è un leader di grande carisma, ma non ancora il padre della nazione in grado di mobilitare immense masse e di sfidare l'Impero britannico. È da credere che, con il crescere della sua autorevolezza, sia cresciuto anche il suo potere su chi gli stava intorno, e con esso quello che chiama *false show*, la messa in scena di chi si adegua al suo volere per paura e conformismo, più che per intima convinzione.

Ma quello della crisi e dell'autocritica è solo un momento. Gandhi non esce da questa prova terribile mitigando il rigore, alleggerendo il peso sulle spalle degli altri, facendo attenzione al pericolo di manipolazione implicito nella sua attività di leader politico e spirituale. Al contrario, escogita una nuova pratica con la quale gli sembra che sia risolto il problema di far rispettare la disciplina senza ricorrere alla violenza: il digiuno. Giunto a Phoenix, si sottopone ad un digiuno di sette giorni, accompagnato dal voto di nutrirsi mangiando una sola volta al giorno per quattro mesi e mezzo.

Da allora in poi, sarà questa la sua soluzione al problema della disciplina. La colpa del discepolo (o dell'alunno, o del figlio) ricade sul maestro (o sul genitore), cui è affidata in ultima analisi la responsabilità del suo progresso. Questa giustificazione sembra togliere al digiuno qualsiasi carattere punitivo nei confronti del discepolo. Ma le cose stanno diversamente.

Il sacrificio autoimposto del maestro è una punizione psicologica molto più feroce e dura di quella fisica. Non a caso Gandhi nota che un tale sistema può funzionare solo se c'è un rapporto affettivo tra

il maestro ed il discepolo[121]. L'esito di un simile modo di affrontare l'errore (errore che può non avere una consistenza oggettiva, ma essere creato dall'esasperante moralismo del maestro) è quello di accrescere fino all'inverosimile il senso di colpa del discepolo, che oltre a portare la colpa del suo errore avrà anche la responsabilità della sofferenza del maestro; una situazione dalla quale potrà uscire solo accettando a sua volta la penitenza, sottoponendosi insieme a lui al digiuno ed all'autopurificazione ed entrando definitivamente in una relazione di dipendenza e di sudditanza psicologica. È difficile immaginare un sistema disciplinare che possa essere più deleterio per lo sviluppo libero, sano e creativo di un essere umano.

Lo swaraj

Nel 1914 la lunga lotta per i diritti degli immigrati asiatici termina con una vittoria completa: le misure restrittive e discriminatorie vengono ritirate. Quel che più conta, dal punto di vista di Gandhi, è che si tratta di una vittoria non solo politica, ma anche morale e spirituale. L'avversario non è stato vinto, ma *convinto*. Grazie al sacrificio dei *satyagrahi* il generale Smuts, tra i più accaniti oppositori delle rivendicazioni indiane, è stato «convertito alla sanità mentale» e si è gloriato di sopprimere quello stesso provvedimento (il Transvaal Asiatic Registration Act) che anni prima aveva considerato intoccabile[122]. La ventennale lotta in Sudafrica è stata un grande esperimento che sembra confermare l'ipotesi di Gandhi: la possibilità di far trionfare la verità e la giustizia senza ricorrere alla violenza, contando solo sulla forza del sacrificio e della purificazione di sé. Il passaggio dalla lotta circoscritta per i diritti degli immigrati indiani alla più ampia lotta per l'indipendenza dell'India è naturale ed inevitabile. Già da qualche anno Gandhi aveva cominciato a riflettere sullo *swaraj*, l'indipendenza dell'India. Nella campagna *satyagraha* in Sudafrica la sua

121. Cfr. Testi, 23.

122. *Neither a saint nor a politician*, in *Young India,* 12-5-1920 = *CWMG*, vol. 20, p. 305.

posizione era stata quella del suddito leale dell'Impero, che si appella alle leggi per il riconoscimento dei suoi diritti, con piena fiducia nella sostanziale giustizia del sistema. Questa lealtà giustifica anche la partecipazione alla guerra boera ed alla repressione della rivolta degli zulu. Ma l'atteggiamento nei confronti dell'Impero cambia, così come cambia la sua percezione della società occidentale ed inglese. Il momento decisivo sembrano essere i quattro mesi di permanenza in Inghilterra, nel 1909, per trattare con alcuni rappresentanti del governo inglese. Durante il viaggio di ritorno scrive *Hind Swaraj*, un libretto destinato a diventare in breve il manifesto della via nonviolenta all'indipendenza dell'India.

Il problema del libretto non è solo quello dell'indipendenza politica. Gandhi è consapevole che lo *swaraj*, l'autonomia ed autogoverno, è qualcosa di più complesso. A nulla servirà l'indipendenza, se l'India sarà diventata quello che Gandhi chiama Englistan, una brutta copia dell'Inghilterra e delle società occidentali. Il problema vero è quello della decolonizzazione culturale, senza la quale non ci sarà alcuna vera indipendenza. La condanna della civiltà occidentale è senza appello. L'Occidente ha scelto la via del progresso materiale a scapito di quello morale e spirituale. Gli occidentali vivono per il denaro, in mezzo a lussi ed agi di ogni genere, ma non sono felici; esaltano la forza, ma in realtà si stanno degradando progressivamente anche dal punto di vista fisico, poiché gli eccessi ne minano la fibra; si inebriano con la velocità e l'efficienza, ma perdono il contatto con la verità. Il rigetto della civiltà occidentale, paragonata senz'altro al *kali yuga*, l'epoca di decadenza spirituale di cui parla lo hinduismo, si spinge fino a mettere radicalmente in discussione la stessa democrazia parlamentare. Il parlamento inglese «non è altro che una donna sterile e una prostituta», un «costoso giocattolo della nazione»[123]. I parlamentari, anche quando si tratta di discutere questioni della massima importanza, sonnecchiano, votano secondo le indicazioni del loro partito senza chiedersi se sia giusto o meno, difendono ognuno i propri interessi e non quelli della nazione. L'ambivalenza nei confronti dell'Occidente

123. *Hind Swaraj*, *CWMG*, vol. 10, pp. 256-257.

dello studente e del giovane avvocato, che lo guarda con sospetto ma al tempo stesso ne subisce l'influenza, è superata. Come già aveva detto Vivekananda, la vera civiltà è quella indiana, il vero progresso è quello morale e spirituale, non quello economico e tecnologico. Gli anni in Sudafrica, con gli esperimenti di semplificazione dello stile di vita, possono essere interpretati come una progressiva liberazione dalle influenze occidentali, un ritorno alle origini, alla semplicità e povertà della vita indiana, liberamente e consapevolmente scelta. Ma bisogna notare ancora una volta che la rivolta contro l'Occidente avviene sotto il segno di quella controcultura occidentale con la quale Gandhi è entrato in contatto già durante gli studi in Inghilterra. Alla fine di *Hind Swaraj* c'è l'indicazione di alcuni testi fondamentali raccomandati al lettore che ci offre un quadro interessante delle coordinate culturali di Gandhi nel momento della maturità. Al primo posto ci sono, naturalmente, Tolstoj, Ruskin e Thoreau. Ad essi si affianca l'Edward Carpenter di *Civilization, its cause and cure*, il Mazzini dei *Doveri dell'uomo*, il Socrate platonico, il sociologo ebreo Max Nordau e il giurista Henry Sumner Maine. La lettura del libro di Carpenter avrebbe probabilmente avuto lo stesso impatto di quella delle opere di Tolstoj e di Ruskin, se fosse avvenuta prima. Gandhi ne resta comunque colpito. Subito dopo averne iniziato la lettura ne scrive a Polak in termini entusiastici:

> La sua analisi della civiltà, come la conosciamo noi, è molto buona. Anche se molto severa, la sua condanna è, secondo la mia opinione, del tutto meritata. La cura suggerita da lui è buona, ma noto che ha paura della sua stessa logica, naturalmente perché non è sicuro del suo terreno. Nessun uomo, a mio parere, potrà prevedere accuratamente il futuro e descrivere una cura appropriata, finché non avrà visto il cuore dell'India. Ora sai in quale direzione mi stanno portando i miei pensieri[124].

124. *Letter to H. S. Polak*, 8-9-1909, *CWGM*, vol. 10, p. 75.

La direzione è quella del passaggio progressivo dalla controcultura occidentale al nazionalismo indiano. La controcultura offre la *pars destruens*, la diagnosi accurata della malattia della civiltà occidentale, ma per la cura occorre il contributo di una civiltà esterna, ed è questo ciò che l'India può offrire. O meglio: che potrà offrire quando si sarà liberata lei stessa dalla nefasta influenza della società occidentale. Dal punto di vista istituzionale e politico, l'India dovrà cercare una via alternativa alla democrazia rappresentativa, una via che nasca dalla sua stessa tradizione, e non dall'importazione di modelli stranieri. La risposta è nelle comunità di villaggio. Fin dal 1894, in una petizione all'Assemblea legislativa del Natal, aveva notato orgogliosamente che gli indiani hanno istituzioni rappresentative da tempi immemorabili, come rilevato da Henry Sumner Maine in *Village communities*[125]. Il villaggio risponde a molte delle esigenze gandhiane. È una istituzione popolare e contadina, profondamente radicata nella storia della nazione; ha le caratteristiche positive delle piccole comunità, contrapposte alle società utilitaristiche delle grandi città (secondo la distinzione di Ferdinand Tönnies); rende possibile una partecipazione politica effettiva, un reale controllo popolare di coloro che esercitano il potere. Naturalmente Gandhi sa bene che, attentamente osservate, le istituzioni politiche dei villaggi avrebbero offerto uno spettacolo ben più scandaloso di quello offerto dal parlamento inglese, ma questa non è una ragione sufficiente per rinunciare a farne il fondamento della via indiana alla democrazia. Gli infiniti villaggi di contadini sono la vera anima dell'India. Non sono esenti dai mali della povertà, dell'ignoranza, della superstizione, e per questo bisognerà lavorare alla loro riforma, affinché diventino piccole repubbliche economicamente e politicamente autosufficienti, rette da governi presieduti da cinque persone elette ogni anno dai membri del villaggio stesso. Al modello piramidale occidentale, con una base ed un vertice, Gandhi contrappone quello del cerchio oceanico, che si allarga progressivamente dall'individuo al villaggio, da questo alla cerchia dei villaggi vicini e così progressivamente, fino a raggiungere

125. *Petition to Natal Legislative Assembly*, 28-6-1894, *CWMG*, vol. 1, p. 145.

il mondo intero. Il fatto che al centro ci sia l'individuo non deve far pensare ad una sorta di individualismo. Tutto il pensiero di Gandhi, con l'aspirazione tipicamente indiana alla *moksha*, la liberazione finale dal gorgo dell'esistenza fenomenica, va nella direzione del superamento dell'ego. Anche politicamente, il soggetto deve essere disposto costantemente al sacrificio per il bene comune. Nel modello concentrico, ogni cerchio deve essere pronto al sacrificio per il cerchio più ampio; l'individuo dovrà essere «sempre pronto a perire per il villaggio e quest'ultimo per il circolo dei villaggi, fino a che tutto diventa una vita sola composta di persone mai aggressive o arroganti ma sempre umili, partecipi della maestà del circolo oceanico di cui sono unità integrante»[126]. È una concezione in fondo più mistica che politica, la cui immediata traduzione pratica è proprio nella riduzione dell'individuo alla sua appartenenza sociale. La considerazione delle idee pedagogiche di *Hind Swaraj* conferma questa impressione.

In una società individualistica, il compito dell'educazione è quello di mettere l'individuo in grado di scegliersi da sé il proprio destino, raggiungendo attraverso la cultura e la preparazione professionale la posizione desiderata all'interno della società. Anche se di fatto non riescono, molto spesso, a mettere in pratica il proposito, per via di un impianto sostanzialmente classista, i sistemi educativi delle società avanzate si presentano come strumenti per la mobilità sociale. Come sappiamo, Gandhi rifiuta risolutamente questa concezione dell'educazione, che è quella che ha guidato il suo stesso percorso di studi. Scopi dell'educazione non sono l'affermazione individuale, il successo sociale, la ricchezza economica, ma la formazione morale e spirituale ed il servizio alla comunità. In base a questi due principi ha negato ai figli un normale corso di studi, ed in base a questi due principi pensa, più in generale, il rapporto tra *swaraj* ed educazione. In Occidente per educazione si intende prevalentemente la formazione culturale e letteraria; si considera fondamentale che tutti sappiano leggere e scrivere, e per questo l'educazione primaria è obbligatoria. Per l'India invece non è affatto indispensabile l'alfabetizzazione. A

126. Ivi, p. 62.

cosa serve saper scrivere ad un contadino? «Che cosa vi proponete, insegnandogli a leggere e scrivere? Aggiungerete qualcosa alla sua felicità? Volete renderlo scontento della sua casetta e della sua sorte (*lot*)?»[127]. La vera formazione è quella morale e religiosa, e per essa bastano le antiche istituzioni educative indiane, senza che occorra introdurne di nuove. Soprattutto bisognerà evitare di insegnare attraverso l'inglese. L'insegnamento dell'inglese è il cavallo di Troia che ha introdotto in India i mali della civiltà occidentale; quegli indiani che hanno imparato l'inglese si sono messi al servizio del sistema coloniale, schiavizzando i loro compatrioti; l'educazione è diventata uno strumento per far carriera e soldi.

Per comprendere pienamente questo primo abbozzo di un'educazione nazionale è indispensabile tener conto della interpretazione gandhiana del sistema delle caste. Fermo nel rifiuto e nella condanna dell'intoccabilità, considerata la più grande macchia dello hinduismo, Gandhi non rigetta tuttavia il *varnadharma*. Non c'è nulla di male nella distinzione della società in caste; quella che è inaccettabile è la stratificazione sociale connessa a questa distinzione. Non è necessario sovvertire il sistema, è sufficiente che si riconosca a qualsiasi lavoratore la stessa dignità, superando la secolare subordinazione dei lavori manuali a quelli intellettuali. Così reinterpretato, il sistema delle caste è per Gandhi un valido modello di organizzazione sociale, che ha il vantaggio di consentire una efficace integrazione delle diverse professioni all'interno del corpo sociale. La società è per lui un grande organismo che ha bisogno di organi differenti, tutti ugualmente importanti ed in sinergia tra di loro. La società va in crisi quando compaiono le differenze di status e si lotta per conquistare uno status superiore. Nel concreto, accettare il sistema delle caste, così reinterpretato, vuol dire che «ognuno dovrà seguire come il proprio dharma – dovere – la professione ereditata dai suoi antenati, finché non è in contrasto con i fondamenti della morale»[128]. Se tutte le professioni hanno lo stesso riconoscimento sociale, non v'è

127. *Hind Swaraj*, *CWMG*, vol. 10 p. 299. Cfr. Test, 5..

128. *Introduction to «Varnavyavastha»*, in *Harijan*, 28-9-1934 = *CWMG*, vol. 65, p. 66.

motivo di desiderarne una diversa da quella del proprio genitore; se poi il lavoro del proprio genitore è un lavoro manuale, non occorre nemmeno avere una formazione intellettuale.

Nel tentativo di individuare una via allo sviluppo sociale alternativa a quella occidentale, Gandhi finisce per abbracciare una visione pericolosamente organicistica della società, rigidamente conservatrice, nonostante gli elementi di socialismo presenti nella concezione dell'*amministrazione fiduciaria*. Con quest'ultima proposta, Gandhi cercherà di pensare la possibilità di un passaggio graduale e nonviolento ad una società socialista. I ricchi avrebbero dovuto cedere volontariamente i propri averi alla collettività, continuando però ad amministrarli per il bene comune. È un socialismo senza lotta di classe, che si riduce sostanzialmente alla condanna della ricchezza individuale ed all'affermazione dei doveri del singolo verso la società. Una affermazione che rischia di negare il diritto stesso dell'individuo ad una piena formazione culturale, alla libera scelta di una professione, alla ricerca consapevole del proprio posto nella società.

A Santiniketan

Nel 1914, dunque, Gandhi torna in India. La sua condizione è singolare: da un lato è acclamato come un eroe per la sua strenua ed efficace difesa dell'orgoglio, non meno che degli interessi nazionali in Sudafrica; dall'altro, manca dal suo paese da più di vent'anni, e inevitabilmente questo fa di lui quasi uno straniero. Su suggerimento di Gokhale, suo mentore politico, si darà a visitare in lungo e in largo l'India, toccando con mano soprattutto la realtà dei villaggi; ma per il momento un problema si poneva con urgenza. Tornando in India, Gandhi ha portato con sé l'intera comunità di Phoenix, che rappresenta ormai la sua famiglia allargata. Dove sistemarla, in attesa di costituire un nuovo *ashram* in India? Il problema viene risolto grazie alla disponibilità di Rabindranath Tagore, che mette a disposizione la sua scuola-*ashram* di Santiniketan. Tagore ha otto anni più di Gandhi ed ha uno straordinario prestigio, accresciuto dal conferimento del premio Nobel per la letteratura. È il frutto di quella raffinata cultura

bengalese che già conosciamo. Il padre Devendranath è stato il fondatore del *Brahmo Samaj*, il movimento di riforma religiosa e sociale ispirato alle idee di Ram Mohan Roy. La differenza tra i due è già nell'origine: Gandhi proviene da una famiglia di amministratori e funzionari pubblici, dotata di grande senso pratico ma priva di una grande tradizione intellettuale; Tagore è l'ultimo discendente di una famiglia ricchissima, che ha saputo coniugare l'abilità negli affari con la cultura e l'impegno sociale. La sua prima formazione avviene nell'ambiente familiare, ricco di strumenti e di stimoli culturali, mentre i tentativi di frequentare una scuola regolare si rivelano fallimentari. Un po' come è accaduto a Ramakrishna, al suo spirito amante della libertà è riuscita intollerabile la grigia atmosfera scolastica. Anni dopo, rievocando quell'esperienza angosciante, commenterà amaramente:

> Il nostro sistema educativo si rifiuta di ammettere che i bambini sono bambini. I bambini sono puniti perché non si comportano come adulti ed hanno l'impertinenza di essere rumorosamente infantili. I loro educatori non sanno o non vogliono riconoscere che questa condizione infantile è voluta dalla Natura stessa e che il bambino attraverso la sua mente irrequieta ed i suoi movimenti entra costantemente in contatto con nuovi fatti e si imbatte in nuove informazioni. Così il bambino diventa il campo di battaglia della lotta tra il maestro e madre Natura stessa[129].

A sedici anni viene mandato, come Gandhi, a studiare legge in Inghilterra, ma scopre presto che gli studi giuridici non fanno per lui, ed in capo ad un anno se ne torna a casa per dedicarsi alla letteratura. Quell'anno di permanenza a Londra è stato tuttavia sufficiente ad aprirlo alla cultura occidentale. È questa una prima importante differenza tra Gandhi e Tagore. Il primo entra in contatto in Inghilterra con la controcultura di fine Ottocento, e la riscoperta della propria tradizione culturale, mediata anche dalla teosofia, lo conduce

129. R. Tagore, *The schoolmaster*, in *The english writings of Rabindranath Tagore. A miscellany*, Sahitya Akademi, New Delhi 2006, vol. 2, p. 504.

nel giro d'un ventennio ad una condanna senza appello dell'intera civiltà occidentale; il secondo si appassiona a Shakespeare, scopre la ricchezza e la bellezza della letteratura in lingua inglese, guarda con attenzione al contributo che l'Occidente può offrire alla civiltà indiana, con una logica di integrazione, e non di contrapposizione. Dell'Occidente apprezza anche la propensione verso la conoscenza scientifica, nei confronti della quale Gandhi mostra una decisa ostilità (alcune delle pagine più dure di *Hind Swaraj* sono rivolte contro i medici), preferendo alla medicina le cure naturali e più in generale la soluzione religiosa e spirituale dei problemi: non sorprende di trovare nei suoi scritti il suggerimento della ripetizione incessante del nome di Rama (*Ramanama*) come un rimedio valido non solo per rasserenare lo spirito, ma anche per combattere i mali del corpo. La differenza tra i due è epistemologica. C'è un atteggiamento sperimentale in Gandhi, come abbiamo visto. Tutta la sua lotta politica, in verità, è un grande esperimento. L'ipotesi che intende verificare è che vi sia un Dio etico che regge l'universo. *Se* così è, *allora* chi compie ingiustizia non può prevalere, *allora* il giusto deve vincere anche senza ricorrere alla violenza. Ma si tratta di un esperimento *sui generis*, che non si basa sull'osservazione e la considerazione attenta dei fenomeni, ma sulla rinuncia, sulla castità, sul sacrificio di sé. Solo chi si sottopone a questo sacrificio potrà sperimentare Dio come Verità, mentre chi resta legato ai piaceri ed all'affermazione di sé è tagliato fuori dalla possibilità di una conoscenza reale[130].

Tanto per Gandhi quanto per Tagore il fine supremo dell'uomo è la conoscenza della Realtà suprema e il raggiungimento della liberazione dalla condizione fenomenica (*moksha*). Per Gandhi questo fine ultimo richiede la sostanziale rimozione del corpo e delle sue

130. C'è questo paradosso in Gandhi: affermando che «la Verità è Dio», cerca di caratterizzare Dio in modo tale che nemmeno l'ateo possa negarne l'esistenza (poiché l'ateo, negando Dio, afferma ciò che considera essere vero); d'altra parte, la conoscenza della Verità è possibile solo attraverso le pratiche del *tapascharya*, vale a dire le diverse forme di rinuncia e di spoliazione di sé. In questo modo il Dio-Verità ridiventa inaccessibile non solo agli atei, ma anche ai credenti che non si sottopongano a queste pratiche. Su questo punto rimando al mio *Il Dio di Gandhi*, cit., cap. 4.

passioni, la vera e propria cancellazione dell'io, il *ridursi a zero*. Per Tagore invece la ricerca della liberazione non confligge con l'apprezzamento della bellezza del mondo – in particolare della natura, per la quale il poeta ebbe sempre una sensibilità straordinaria –, un sereno approccio ai piaceri della vita, compresi quelli sessuali (era favorevole alla contraccezione, da Gandhi assolutamente aborrita) e, soprattutto, una concezione della spiritualità come cura più che come negazione di sé. La differenza centrale è qui. Gandhi non concepisce l'uomo come individuo. Egli deve costantemente sacrificarsi per qualcosa di superiore, e tutta la sua disciplina consisterà nello sbarazzarsi progressivamente del proprio io. Tagore ha invece il senso dell'individuo, della sua unicità ed irripetibilità, del suo diritto di cercare da sé la sua strada nella vita.

È in campo educativo che questa diversità di visione si radicalizza, dando vita a due pedagogie che sembrano addirittura antitetiche. L'educazione gandhiana svaluta l'aspetto intellettuale in favore di quello manuale ed insiste soprattutto sulla formazione morale e religiosa. Il fine dell'educazione è quello di diventare persone di carattere, risolute nella ricerca della Verità e nella pratica del bene. Gli episodi sui quali ci siamo soffermati mostrano gli eccessi disciplinari cui questa impostazione rischia di condurre. Pensando l'educazione, Tagore parte dalla considerazione della sofferenza provata dal bambino al contatto con l'istituzione scolastica. Con una immagine efficace, paragona la scuola alle scarpe di una donna mandarina. È noto che alle donne cinesi di alto rango si usava fasciare e costringere i piedi fin dalla nascita, affinché diventassero più piccoli del normale, realizzando quella singolarità anatomica che veniva chiamata *loto d'oro*. Il bambino viene sottratto ad un mondo ricco di esperienza e viene inserito in un sistema disciplinare che non tiene in alcun conto l'individuo, una «manifattura progettata specialmente per macinare risultati uniformi»[131]. Il fine di una vera educazione è quello di far crescere persone che siano in armonia con il mondo. Questo obiettivo non si raggiunge solo attraverso la conoscenza. I

131. R. Tagore, *My school*, in *The english writings of Rabindranath Tagore*, Atlantic, New Delhi 2007, vol. 4, p. 400.

bambini sono naturalmente in contatto con il mondo, positivamente aperti a tutti gli stimoli che provengono dall'ambiente. La scuola sottrae i bambini a questo contatto vitale con la realtà e limita la loro esperienza a ciò che è necessario sapere per costruirsi una identità professionale e guadagnarsi una posizione nella società. In questo modo i bambini sono letteralmente rapiti al contatto con la natura e inseriti in un contesto artificiale, che insegnerà loro a conoscere il mondo, ma non a rapportarsi empaticamente con esso. È una diagnosi che fa pensare alle accorate parole di Maria Montessori sul bambino ridotto nella scuola in una condizione di schiavitù ben rappresentata dal banco, che la ricerca scientifica si è data a perfezionare, quando invece si tratta di bandirlo da qualsiasi luogo nel quale si pretenda di far crescere dei bambini[132]. Abbiamo visto che lo stesso Gandhi considera errata un'educazione finalizzata alla formazione professionale ed all'affermazione sociale. Ma le affinità sono più apparenti che reali. Per Gandhi la vera educazione conduce alla libertà nella misura in cui costruisce la forza del carattere, intesa come disponibilità al sacrificio di sé per il bene comune. Per uscire dalla schiavitù morale e politica occorre un'educazione morale rigorosa, che abitui fin da piccolo il bambino alle rinunce che sono indispensabili per giungere al cospetto di quella Verità che per Gandhi è Dio stesso. Gli istinti naturali devono essere precocemente disciplinati, anche, se necessario, con durezza. Per Tagore la libertà è la costruzione della propria individualità in armonia con gli altri e con l'ambiente, ed è una libertà cui si giunge attraverso la libertà. Occorre avere nei confronti dei bambini un sacro rispetto, riconoscere loro la libertà ed il diritto di esercitare le loro facoltà naturali, senza imporre costrizioni inutili in nome della disciplina. Con un certo compiacimento racconta di un direttore scolastico che era rimasto scandalizzato vedendo un ragazzino della sua scuola che si era arrampicato su un albero e, sceltosi il ramo più comodo, si era seduto a leggere. La spiegazione che Tagore gli aveva dato è una sintesi del suo progetto pedagogico: «l'infanzia è l'unico periodo della vita in cui un uomo

132. Cfr. M. Montessori, *Il segreto del bambino*, Garzanti, Milano 1999, pp. 10 segg.

civilizzato può scegliere tra un ramo ed il suo banco da disegno, e dovrei privare il ragazzo di questa possibilità solo perché io stesso, essendo adulto, ne sono escluso?»[133]. La scuola ordinaria è il luogo in cui si studia botanica, ma è rigorosamente vietato arrampicarsi sugli alberi. L'apprendimento viene formalizzato, con quel rischio di astrattezza e di perdita di contatto con la realtà che buona parte della pedagogia contemporanea occidentale ha denunciato (anche se le alternative che sono state tentate non hanno lasciato grandi tracce sulla struttura delle scuole, fatta eccezione per i pochi esperimenti di scuole alternative). A scuola i bambini andranno dunque lasciati liberi di esercitare le proprie facoltà e di esplorare il mondo. L'ambiente adatto per la crescita non è quello istituzionale, con la separazione rigida degli ambienti e l'altrettanto rigida definizione dei tempi, con un curriculum prefissato ed un insegnamento trasmissivo, ma un luogo in contatto con la natura, nel quale i bambini possano respirare costantemente un'atmosfera di serenità, gioia, armonia, curiosità, apertura all'esperienza. L'educazione per Tagore non è un processo di consapevole istruzione, quanto soprattutto l'assorbimento inconsapevole di una atmosfera pregna di cultura e di esperienza.

La realizzazione effettiva di queste idee pedagogiche è la scuola di Santiniketan. L'*ashram* intende realizzare gli antichi ideali educativi dell'India, senza tuttavia chiudersi al contributo dell'Occidente. L'età d'oro dell'India è stata quella antica, quando i suoi grandi maestri vivevano nelle foreste meditando sui grandi problemi spirituali e trasmettendo i loro insegnamenti ai discepoli in un'atmosfera di pace e serenità. È un'età che viene prima del tumulto della storia e dei regni, che torreggia sui secoli come un faro, richiamando l'India alla sua vera grandezza. La scuola di Santinketan è il tentativo di realizzare gli ideali di questa originaria spiritualità ed educazione – «semplicità della vita, chiarezza della visione spirituale, purezza del cuore, armonia con l'universo, coscienza della personalità infinita in tutta la creazione»[134] – benché la tendenza dell'educazione moderna

133. Ivi, pp. 402-403.

134. R. Tagore, *Introduction*, in W. W. Pearson, *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore,* The Macmillan Company, New York 1916, p. 20.

vada nella direzione esattamente opposta. Santiniketan, la *dimora della pace*, era stata fondata dal padre Devendranath come centro religioso e spirituale, luogo di purificazione dai conflitti religiosi, dimora nella quale cercare il Divino oltre le meschine chiusure settarie. Questa apertura religiosa resta una caratteristica del luogo anche quando, nel 1901, Rabindranath lo trasforma in una scuola. La giornata scolastica comincia, dopo gli esercizi fisici all'aria aperta ed un quarto d'ora di meditazione, con i canti in sanscrito nel tempio della comunità, che è un edificio aperto da ogni lato e privo di qualsiasi altare o immagine religiosa, poiché non vi si venera questa o quella divinità, ma l'unico Dio al si sopra delle religioni. L'orizzonte culturale della scuola si amplia progressivamente. Nel 1918, dopo un viaggio in Giappone e negli Stati Uniti, crea il Visva-Bharati, un centro di studi delle culture asiatiche ed occidentali, con lo scopo di favorire l'intesa tra Oriente ed Occidente e l'unificazione spirituale dell'umanità. Un'altra istituzione importante è Sriniketan, un centro per lo sviluppo rurale fondato nel 1922 con lo scopo di migliorare le condizioni economiche dei villaggi, mettendoli in grado di diventare economicamente autosufficienti e di crescere culturalmente. È un ideale, quello dello sviluppo rurale, nel quale Tagore e Gandhi si incontrano, ma anche qui non mancano differenze. Per Gandhi lo sviluppo rurale deve avvenire nel rispetto della semplicità delle antiche industrie di villaggio, mentre per Tagore i villaggi devono essere in grado «di usare in modo efficiente le risorse moderne per migliorare le loro condizioni fisiche, intellettuali ed economiche»[135]. Ma la differenza più profonda riguarda l'atmosfera, per così dire, educativa. La scuola di Santiniketan, che pure condivide gli ideali gandhiani di semplicità e di lavoro manuale, ha cura soprattutto della libertà degli studenti. Il clima è sereno, gioioso; sono bandite non solo le punizioni fisiche, ma anche le pressioni psicologiche. Ho accennato alla meditazione del mattino. Per Tagore essa ha una grande importanza, poiché insegna l'autocontrollo e la fermezza spirituale. Sa anche, però, che una meditazione imposta ottiene il risultato opposto, educando all'ipocrisia,

135. *Sriniketan. The Institute of rural reconstruction*, Santiniketan Press, Bullettin n. 1, 1928, p. 1.

e per questo si limita a chiedere ai ragazzini che sono poco portati per essa di starsene solo in silenzio per un po', magari «osservando gli scoiattoli che corrono sui rami»[136].

Il principio di base della pedagogia di Tagore è quello del rispetto assoluto della libertà e della individualità dell'allievo; di qui una scuola che porta allo sviluppo armonico delle facoltà, integrando studio ed attività pratiche, con molta attenzione al senso estetico ed al sentimento della natura. Gandhi è invece preoccupato soprattutto della realizzazione morale dei suoi allievi, che peraltro concepisce in modo piuttosto restrittivo, come distruzione delle passioni legate al corpo. Ne consegue una pratica rigoristica, quasi ascetica, che richiede una disciplina ferrea che si appoggia, come abbiamo visto, su una sostanziale violenza psicologica; la formazione è sbilanciata inoltre sul piano pratico, fino al punto di sottovalutare l'importanza della stessa alfabetizzazione.

Gandhi avrebbe potuto imparare molto, come educatore, a Santiniketan, ma la sua disposizione non è quella di chi è giunto per imparare. Al contrario, si mette ad introdurre cambiamenti nella comunità di Tagore, per conformarla in qualche modo ai suoi esperimenti educativi sudafricani. «Nella scuola di Santiniketan sono stati fatti cambiamenti straordinari», annuncia con entusiasmo all'amico Kallenbach[137]. Dall'autobiografia apprendiamo in cosa consistevano questi cambiamenti. Gandhi aveva convinto gli studenti che avrebbero dato un contributo reale allo *swaraj* se invece di mangiare ciò che veniva cucinato dai cuochi si fossero messi essi stessi a cucinare. Tagore non si era opposto, una volta constatato che gli insegnanti erano d'accordo. Sotto la guida degli ospiti di Phoenix, dunque, gli studenti si mettono a lavorare in squadra per pulire i cibi e cuocerli, mentre un gruppo di studenti allieta il lavoro suonando il sitar. Anche l'alimentazione riceve una semplificazione, in puro stile gandhiano. Vengono aboliti i condimenti ed i diversi, semplici ingredienti vengono cotti tutti insieme in una pentola. Nonostante lo zelo e l'entusiasmo iniziale, l'esperimento non apporta alcun

136. R. Tagore, *Personality*, Macmillan, New York 1917, p. 176.
137. *Letter to Hermann Kallenbach*, 13-3-1915 = *CWMG*, vol. 14, p. 380.

duraturo mutamento nella vita della scuola di Santiniketan. «Sono dell'opinione che la famosa istituzione non ha perso niente avendo condotto quell'esperimento per un breve lasso di tempo, ed alcune delle esperienze fatte sono state di aiuto per gli insegnanti»[138], chioserà nell'autobiografia. Ed a ragione: certo la presenza di Gandhi e dei membri di Phoenix ha portato un nuovo contributo di esperienza a Santiniketan, ma non è forse possibile dire il contrario. Per tutto il periodo di permanenza nella scuola-comunità di Tagore, Gandhi è preoccupato che la sua famiglia allargata non cambi in nulla lo stile di vita, mantenendo la purezza dei principi ed il rigore delle pratiche avviate in Sudafrica. In una lettera a Mangalal Gandhi, a conclusione di un curioso ragionamento sui rapporti tra Rama (*avatar* di Vishnu) ed i suoi fratelli-seguaci Lakshmana e Bharata, scrive:

> Ugualmente, per quanto sia grande l'ideale di Gurudev [Tagore], se non c'è nessuno a metterlo in pratica, esso rimarrà nascosto nella profonda oscurità dei tempi. Al contrario, se qualcuno lo metterà in pratica, la sua luce si diffonderà moltiplicata per molte volte. Il gradino che occorre salire per mettere in pratica un ideale è costituito dal tapas. Ci si può rendere conto, dunque, di quanto sia necessario portare il tapas – la disciplina – nella vita dei bambini[139].

Nonostante i riferimenti mitologici, il senso del discorso sembra chiaro. Tagore è un intellettuale, ha una visione del mondo spirituale ed ideale sicuramente apprezzabile, ma che rischia di restare lettera morta, perché confinata appunto solo nel campo delle idee. C'è bisogno non solo di intellettuali, ma anche di uomini d'azione. A distanza di dieci anni, parlerà di un rapporto in qualche modo complementare tra lui e l'amico poeta, il necessario completarsi dell'idealista, il «mago che produce cose nuove e luccicanti», e del politico che lotta per mostrare «le possibilità nascoste delle cose vecchie e anche

138. *An autobiography*, cit., p. 374.
139. *Letter to Maganlal Gandhi*, post 14-3-1915 = *CWMG,* Vol. 14, p. 385.

fuori moda»[140]. Come ho notato altrove[141], si tratta di uno stereotipo che non rende affatto giustizia alla complessa e ricca personalità di Tagore, che per certi versi ha un senso pratico ed un contatto con la realtà anche più profondo di Gandhi. Quello che è interessante, però, è il modo in cui Gandhi concepisce questo completamento. Non si tratta di passare direttamente dall'idea all'azione. C'è un terzo elemento indispensabile: il *tapas*. L'azione deve essere saldamente fondata sull'ascesi e sulla rinuncia; è da essa che trae la sua energia. È questa una convinzione di cui è assolutamente indispensabile tener conto per comprendere la filosofia dell'azione di Gandhi. Ascesi ed azione non si contrappongono, ma al contrario la prima fonda la seconda. Il successo della nonviolenza dipende interamente dal rigore della rinuncia del *satyagrahi*. Più sarà rigorosa l'ascesi, più sarà efficace l'azione. C'è, qui, una convinzione quasi magica riguardo alla possibilità di sviluppare una energia spirituale in grado di operare sul piano storico e politico. Del resto, la *Bhagavad-Gita* insegna che Dio stesso interviene nella storia, di epoca in epoca, per ristabilire la giustizia ed il bene. Per Gandhi, che non crede nella possibilità che Dio, che è spirito, si incarni realmente in un corpo umano, questa restaurazione periodica della giustizia, del *dharma*, è affidata a quegli uomini che, praticando l'ascesi e sviluppando il *tapas*, riescono efficacemente a contrastare il male[142]. L'atmosfera gioiosa e libera di Santiniketan non è riuscita a scalfire la propensione gandhiana ad una pedagogia dell'ascesi. Al contrario, gli sembra di dover integrare la visione del poeta, portarle il contributo essenziale di una via rigorosa verso l'azione. *Tapas* e disciplina diventano sinonimi. La disciplina non è più l'insieme dei comportamenti che ci si attende da chi è nella condizione di discepolo (e, poiché la storia dell'educazione è anche una storia violenta, la parola ha già una sfumatura sinistra), ma diventa sinonimo di disciplina spirituale, rinuncia, ascesi. Portare il *tapas*, la

140. *The Poet and the charka*, in *Young India*, 5-11-1925 = *CWMG*, vol. 33, p.197.

141. A. Vigilante, *Il Dio di Gandhi*, cit., p. 155.

142. Per un approfondimento di questo controverso aspetto del pensiero gandhiano, cfr. *ibidem,* pp. 227 segg.

rinuncia nella vita dei bambini, è parte essenziale del programma educativo di Gandhi. Le molteplici forme della rinuncia consentono, dal punto di vista gandhiano, di conseguire ad un tempo il fine spirituale supremo, che per ogni indiano è la *moksha*, la liberazione dalla condizione fenomenica e dal ciclo delle rinascite, ed il fine storico di trasformare la realtà immanente portando in essa la luce del bene. Sembra la via per una realizzazione piena delle possibilità umane, in grado di conciliare spiritualità ed impegno, la dimensione verticale della liberazione e quella orizzontale dell'azione politica. Ma è una via che implica la rimozione totale dell'aspetto naturale e passionale dell'individuo, la lotta incessante contro il corpo, contro i piaceri, contro le passioni. Affinché il Dio-Verità possa rifulgere, occorre che il corpo e le sue esigenze vengano messi costantemente a tacere. Siamo ben oltre l'educazione alla semplicità di vita, che caratterizza anche la pedagogia di Tagore. Santiniketan è un luogo nel quale la vita viene ricondotta alla semplicità, ma anche alla bellezza, all'armonia, alla gioia della natura e dell'arte. La comunità di Gandhi, come abbiamo visto, si ispira invece, anche per i segni esteriori, al carcere. La sua struttura disciplinare può far pensare anche ad un monastero. Quando giungono a Santiniketan, i bambini educati da Gandhi appaiono come dei piccoli santi, «troppo saggi e seri per la loro età»[143], mentre i bambini di Tagore sembrano piccoli angeli che cantano e danzano tutt'intorno. Gandhi si è imposto una disciplina di vita durissima, nella quale non è difficile riconoscere una violenza interiorizzata, un istinto aggressivo convertito in autopunizione e sacrificio. Questa tendenza, applicata in campo educativo, dà vita ad una pedagogia di cui si può dire, usando le parole con le quali Tagore stigmatizzava i sistemi educativi correnti, che considera il bambino come il campo di una battaglia tra il maestro e la Natura[144].

143. K. Kripalani, *Tagore. A biography*, Grave Press, New York 1962, p. 245.

144. Un eccesso disciplinare, è anche opportuno notare, che è agli antipodi delle convinzioni di Tolstoj in campo educativo. Per il grande scrittore russo l'educazione, intesa come l'azione di un soggetto su un altro per modellarlo secondo i propri criteri, è violenza. Nessuno ha il diritto di imporre all'altro la propria concezione del bene e del male. Alla educazione bisognerà sostituire la formazione, intesa come libero rapporto tra persone che sono interessate ad acquisire e

Il Satyagraha Ashram

Nessuna delle due esperienze comunitarie sudafricane era stata definita *ashram*. Phoenix era un *insediamento* (*settlement*), la Fattoria Tolstoj era, appunto, una fattoria. In entrambi i casi si trattava di comunità a carattere anche religioso, fondate su una forte condivisione di valori e di scelte esistenziali, ma non di *ashram* in senso stretto. È solo dopo il ritorno in India che Gandhi comprende di non volere un insediamento che continui l'esperienza comunitaria di Phoenix in terra indiana, ma di aver bisogno di un vero e proprio *ashram*. Dietro questa scelta ci sono probabilmente due fattori. Il primo è l'abbandono, dopo vent'anni di distacco, nelle braccia della madre India. L'*ashram* è una delle sue più antiche e nobili istituzioni; fondare un *ashram* vuol dire affermare la propria appartenenza all'India spirituale e religiosa e, dal punto di vista pedagogico, far rientrare i propri esperimenti educativi nella tradizione del sistema *gurukul*. Il secondo fattore è la consapevolezza ormai piena della sua condizione

trasmettere alcune conoscenze. Cfr. L. Tolstoj, *Educazione e formazione culturale*, in Id., *Quale scuola?*, cit. Come si spiega che Tolstoj e Gandhi, partendo da premesse molto simili, giungano a conclusioni per molti versi opposte in campo educativo? Rispondere non è facile. Mi pare che gli elementi decisivi siano due. In Gandhi è presente l'idea tutta indiana del *tapas,* con la conseguente convinzione che l'austerità sia indispensabile per il successo dell'azione nonviolenta. In Tolstoj, invece, c'è una percezione a mio avviso molto attuale, foucaultiana, del potere (ma meglio sarebbe chiamarlo dominio) come realtà non concentrata, ma distribuita nella società e nella molteplicità delle relazioni umane: per cui per contrapporsi ad esso, ed alla violenza che rappresenta, non basta attaccare lo stato ed il governo, ma occorre occuparsi delle sue forme locali, per così dire. L'educazione libertaria contribuisce a quest'opera di liberazione, sciogliendo i vincoli di soggezione che legano il discepolo all'insegnante e, socialmente, la classe popolare a quella borghese. In continuità con l'esperimento di Tolstoj è invece quello dell'educatore del Gujarat Gijubhai Badheka (1885-1939), spesso definito, in modo non del tutto appropriato, «il Gandhi dei bambini». Ispirandosi alla pedagogia di Maria Montessori, Gijubhai afferma il principio del rispetto assoluto del bambino, considerato come un essere divino (*bal devo bhava).* L'insegnamento avviene attraverso il gioco, la narrazione e la creazione di un legame di reciproco rispetto tra insegnante ed alunno, al di fuori delle regole rigide dell'istituzione scolastica. Cfr. Gijubhai Badheka, *Divaswapna: an educator's reverie*, National Book Trust, New Delhi 1990.

di maestro. La fondazione di Phoenix era una sorta di libero patto tra persone che si sforzavano di vivere secondo gli insegnamenti di Ruskin e di Tolstoj; Gandhi era sicuramente una figura carismatica, ma era anch'egli, come gli altri, in cammino verso la realizzazione di un ideale comune. Gli anni della lotta *satyagraha* hanno rafforzato ed arricchito la personalità di Gandhi e la sua statura di leader. Progressivamente la comunità è diventata, di fatto, la sua grande famiglia allargata. La creazione della Fattoria Tolstoj rappresenta un passo ulteriore in questa direzione. Gandhi si comporta come un padre, responsabile della condotta di tutti e in grado di imporre ad ognuno, se necessario ricorrendo all'autosacrificio, il proprio volere. L'*ashram* è l'istituzione adeguata a questo suo nuovo ruolo. Anche se nega con decisione di voler essere un maestro attorniato da discepoli, preferendo considerare collaboratori gli adulti dell'*ashram* e figli i bambini[145], è evidente che non è così, come dimostra il fatto che, nei momenti (tutt'altro che infrequenti) in cui è lontano per le sue attività politiche, la vita dell'*ashram* è come spenta.

Anche l'*ashram* è un esperimento. Poiché Gandhi è riconosciuto ormai come un leader nazionale, esso rappresenta in qualche modo un microcosmo da proporre come modello all'India intera, una comunità-laboratorio nella quale si mettono in pratica in modo rigoroso quei valori e quelle rinunce che possono trasformare l'India e condurla verso lo *swaraj*.

L'*ashram* fu stabilito il 25 maggio del 1915 in un bungalow a Kochrab, un villaggio nella periferia di Ahmedabad, con una ventina di persone provenienti da Phoenix. Sulla scelta del luogo influirono considerazioni di carattere diverso, tra le quali nella sua autobiografia ricorda la possibilità di avere finanziamenti dai cittadini ricchi della città, oltre alla presenza di un'antica tradizione di filatura artigianale, un tipo di industria che Gandhi intendeva far rivivere, facendone l'anima stessa della lotta per l'autosufficienza[146]. Nel giro di poco tempo il bungalow si rivela inadatto, anche per l'arrivo di nuovi ospiti. Due anni dopo, la comunità si sposta a Sabarmati, sempre nei pressi di

145. *History of the Satyagraha Ashram*, *CWMG*, vol. 56, p. 166.
146. *An autobiography*, cit., p. 384.

Ahmedabad, in un terreno di trentasei acri, che consentiva quindi di dedicarsi all'agricoltura ed all'allevamento, attività indispensabili per la sussistenza economica dell'*ashram*. Al momento di scegliere il nome si fecero diverse ipotesi[147], tra le quali *Tapovan*, Casa dell'austerità, un nome che avrebbe messo immediatamente in risalto l'importanza del *tapas*. Alla fine il nome fu scartato perché considerato pretenzioso, quasi che i membri dell'*ashram* si presentassero come grandi asceti, e si preferì chiamarlo *Satyagraha Ashram*, poiché il fine della comunità era quello di servire la verità. In realtà, il *tapas* restava assolutamente centrale, anche perché, come abbiamo visto, se la verità è il fine, il sacrificio e la rinuncia sono il mezzo (e non è privo di significato il fatto che presso Sabarmati sorgesse anticamente l'*ashram* dell'antico saggio Dadheechi, famoso per le sue pratiche ascetiche). Quello proposto dall'*ashram* è un esempio di vita religiosa che presenta elementi di innovazione e di riforma nel contesto indiano. Tradizionalmente, l'ascetismo in India fa tutt'uno con la separazione dalla vita comune. Dopo aver adempiuto ai suoi obblighi di padre di famiglia, l'uomo abbandona il suo villaggio e va nella foresta per diventare un *sannyasin*. Per Gandhi, questo modello di ascesi non è più adatto ai nostri tempi di confusione e corruzione religiosa, che le scritture chiamano *Kali Yuga*, l'era oscura. Chi è capace di una profonda ascesi, è in grado di portare benefici a tutti, anche se è fisicamente separato dalla comunità. Ma chi può dirsi capace di un'ascesi così pura in un'epoca di corruzione? Oggi bisognerà seguire un'altra via, quella di un'ascesi mondana, per usare l'espressione di Weber. Bisognerà abbandonare i piaceri e le passioni, ma non abbandonare il mondo. In questa riabilitazione dell'azione si può scorgere una influenza dell'Occidente, che è innegabile, ma va sottolineata anche la presenza, nello hinduismo, di una via alla liberazione che passa attraverso l'azione. È quanto insegna la stessa *Bhagavad-Gita*: non l'azione in sé è negativa, ma l'azione compiuta con attaccamento, per raggiungere uno scopo. Liberata dal peso dell'attaccamento, l'azione diviene pura, compiuta in spirito di sacrificio e di dedizione a Dio. O all'altro: ed è questa

147. Ivi, pp. 384-385.

l'aggiunta, importante, di Gandhi. Il *satyagrahi* è pronto a sacrificare la sua stessa vita per quella Verità che è Dio, ma mette anche la sua azione al servizio della comunità umana. Il *servizio* è l'ideale religioso adatto ai tempi attuali (*Saveshram*, *ashram* del servizio, era tra i nomi presi in considerazione per l'*ashram*). Esso va inteso principalmente come servizio reso agli ultimi. Da Deshbandhu Das Gandhi riprende il concetto di *Daridranarayana*, Dio sotto dorma di povero, che abbiamo già trovato nel pensiero di Vivekananda. È questo il fine verso il quale tendevano già gli esperimenti di semplificazione della vita in Sudafrica. La Verità che è Dio non è astratta, ma fa tutt'uno con la bontà e la giustizia; non è un principio da contemplare, nel quale abbandonarsi per sottrarsi alle storture del mondo, ma un programma da realizzare combattendo le ingiustizie ed il male. In questo senso Dio è nel povero. Un mondo che tollera l'esistenza del povero è un mondo che ha ricacciato Dio, poiché accetta l'ingiustizia. Soccorrere il povero, mettersi al suo servizio, è l'unico modo per ristabilire il *dharma*, l'ordine divino del mondo. Ma non è possibile servire il povero tendendogli la mano da una posizione di superiorità. Per sfuggire alla filantropia, che ha in sé sempre qualcosa di falso, bisogna farsi poveri, condividere la condizione di coloro di cui intendiamo metterci al servizio. Lo stesso abbigliamento di Gandhi, che scandalizzerà gli occidentali, serviva ad esprimere questa profonda condivisione, alla quale è ispirata anche la vita dell'*ashram*. È per questo, ad esempio, che la giornata comincia alle quattro del mattino, che è l'ora in cui i contadini indiani cominciano il lavoro nei campi. Mi piace ricordare che questo criterio è stato condiviso in Italia da Danilo Dolci, che cominciava alla stessa ora la sua giornata di lavoro e di lotta, andando a lavorare nei campi con i contadini siciliani. È questa condivisione che conduce Gandhi verso il socialismo, anche se si tratta di un socialismo sui generis – e non poteva essere diversamente, se si tiene conto dell'importanza di Ruskin e Tolstoj, vale a dire di un socialista cristiano e di un anarchico, sulla sua formazione. Ai tempi della fondazione dell'*ashram* Gandhi dichiara ancora di non essere socialista, poiché non intende togliere a nessuno le sue ricchezze: ma gli è ben chiaro che possedere più del necessario, mentre c'è chi non ha nemmeno l'indispensabile per sopravvivere, è un furto, e che il non possesso

è un dovere religioso[148]. Con il tempo abbandonerà ogni perplessità nei confronti del socialismo. Nel luglio del '47, a pochi mesi dalla morte, sintetizza la sua comprensione del socialismo scrivendo che esso consiste nel desiderare una società i cui membri siano tutti sullo stesso piano, esattamente come sono uguali tutte le membra del corpo. Per raggiungere questo socialismo non occorrono i partiti, né serve la violenza. Il contadino non diventerà simile al principe facendo saltare la testa al principe. Questo «socialismo puro come il cristallo» richiede mezzi ugualmente puri. I mezzi sono, ovviamente, la nonviolenza e la conversione individuale[149].

Un esempio di questa via nonviolenta al socialismo sembra essere la prima lotta politica nella quale Gandhi si impegna dopo il suo arrivo in India: quella in favore dei contadini del Champaran. In questa regione ai confini del Nepal, di cui Gandhi non aveva mai sentito parlare (e la cui gente, nella maggior parte, mai aveva sentito parlare di Gandhi) i contadini erano gravemente vessati dai proprietari terrieri, costretti a coltivare ad indigofera tre ventesimi del terreno, consegnando l'intero raccolto ai proprietari. Gandhi fu avvicinato nel dicembre del 1916 da un contadino della regione che gli chiese il suo aiuto. Prima di offrire la sua disponibilità, volle rendersi conto di persona della situazione. Una volta constatata (e documentata con una attenta inchiesta nei villaggi) la condizione di reale sfruttamento e l'estrema povertà in cui versavano i contadini della regione, avviò una vasta campagna di *satyagraha* in difesa dei loro diritti che diede rapidamente i suoi frutti: le leggi vessatorie furono abolite, lo strapotere dei proprietari terrieri ridimensionato. Il *satyagraha* si mostrava efficace anche come strumento di lotta sindacale. Non era, tuttavia, un'arma al servizio della rivoluzione. La strategia nonviolenta interviene per combattere una situazione di ingiustizia, ma non intende operare un vero rovesciamento sociale. Gandhi non è mosso da una visione conflittuale della società, quanto piuttosto

148. *Speech on «Ashram vows» at Y. M. C. A.*, Madras, 16-2-1916 = *CWMG*, vol. 15, p. 171.

149. *Who is a socialist?*, in *Harijan*, 13-7-1947 = *CWMG*, vol. 95, p. 405.

da un'idea di graduale armonizzazione delle parti sociali[150]. Durante il suo viaggio in Italia non manca di apprezzare il regime fascista. In particolare lo colpisce positivamente, oltre al programma fascista di valorizzazione delle borgate rurali, «il suo sforzo per attuare una coordinazione tra capitale e lavoro», come scrive a Romain Rolland all'indomani della visita[151]. La società socialista non si instaura con un atto violento, né con un rovesciamento nonviolento dello status quo, bensì con una graduale conversione dei singoli. Il socialismo non va imposto dall'alto – c'è peraltro in Gandhi una forte diffidenza nei confronti dello stato – ma va scelto volontariamente da tutti attraverso un processo di maturazione religiosa ed etica che porti a rigettare la passione per il possesso ed il consumo.

La vita dell'*ashram* si muove in questa direzione. Essendo una vera e propria comunità religiosa, i suoi membri sono tenuti a pronunciare e seguire una serie di voti, che rappresentano una sintesi della visione del mondo di Gandhi nel momento della maturità: verità, amore e nonviolenza (*ahimsa*), *brahmacharya*, controllo del palato, non rubare, non possesso, lavoro per il pane, *swadeshi*, assenza di paura, rimozione dell'intoccabilità, tolleranza[152]. Nella tradizione dello yoga esistono due tipi di voti indispensabili per procedere spiritualmente. I primi cinque, chiamati *yama*, riguardano la condotta morale. Sono: *ahimsa* (non-violenza), *satya* (verità), *asteya* (non rubare), *brahmacharya* (astinenza), *aparigraha* (non possesso). Seguono cinque voti di purificazione in vista del raggiungimento del Divino, chiamati *nimaya*: *shaucha* (purezza), *santosha* (soddisfazione), *tapas* (austerità), *svadhyaya*

150. «Oggi lavoro e capitale hanno formato due distinti campi e sono generalmente opposti l'uno all'altro. È sorta nel mondo una setta che dice che la classe dei capitalisti non deve esistere affatto, o che tutti dovrebbero appartenere alla classe dei proprietari. A mio avviso, una situazione simile non si potrà mai realizzare nel mondo. Quello che è possibile, e che dovrebbe accadere, è che vi sia tra di loro fiducia e amore invece che reciproca diffidenza ed ostilità». *My notes*, in *Navajivan,* 22-12-1929 = *CWMG*, vol. 48, p. 126.

151. G. Sofri, *Gandhi in Italia*, Il Mulino, Bologna 1988, p. 90

152. In questo elenco dei voti dell'*ashram* seguo: *Satyagraha Ashram*, in *Young India*, 14-6-1928 = *CWMG*, vol. 42, pp. 107-120. Altrove, come nella *Storia del Satyagraha Ashram*, si trovano elenchi leggermente diversi.

(studio), *Ishvara-pranidhana* (abbandono alla Realtà ultima)[153]. I voti dell'*ashram* comprendono i cinque voti tradizionali dello yoga, ai quali si aggiungono altri che hanno un significato politico, in accordo con la nuova idea di ascesi di cui s'è detto.

Per comprendere il significato dei voti occorre tener presente la complessa religiosità gandhiana e indiana in generale. In India esistono diverse vie che portano al Divino. Una di questa è la devozione, la *bhakti*; un'altra è la via della conoscenza e della prassi (*jñana, raja* e *karma yoga)*. Gandhi segue entrambe le vie. Ha un profondo rispetto per l'aspetto devozionale dello hinduismo, la religiosità diffusa presso gli ultimi, e fa propria la pratica della ripetizione del nome di Rama (*Ramanama*). D'altra parte, la sua spiritualità non è confinata nell'ambito della devozione. Il *satyagraha* è, oltre che una pratica politica, una via religiosa che riprende elementi dello *jñana*, del *raja* e del *karma yoga*. Il fine dello *yoga* è quello di raggiungere la liberazione attraverso la conoscenza diretta del Brahman. Per Gandhi si giunge a questa conoscenza con la mediazione dell'impegno etico e politico, come si legge nella bella conclusione della sua autobiografia:

> Per vedere faccia a faccia lo Spirito della Verità universale ed onnipervadente bisogna essere capaci di amare la più piccola delle creature come sé stessi. Un uomo che aspira a ciò non può permettersi di tenersi fuori da qualsiasi campo della vita. È per questo che la mia devozione alla Verità mi ha attirato verso la politica; e posso dire senza la minima esitazione, ed in tutta umiltà, che coloro che dicono che la religione non ha nulla a che fare con la politica non sanno cosa significa la religione.
>
> Identificarsi con tutto ciò che vive è impossibile senza l'auto-purificazione; senza l'auto-purificazione l'osservanza della legge dell'Ahimsa deve restare un sogno vuoto. Dio non può essere realizzato da uno che non ha il cuore puro[154].

153. Swami Rama, *The royal path. Practical lessons on yoga*, The Himalayan Institute Press, Honesdale 1998, cap. 2, pp. 17 segg.

154. *An autobiography*, cit., p. 467.

La politica, non meno della religione, è ricerca della Verità. E tanto la politica quanto la religione hanno bisogno del *tapascharya*, l'unico metodo per la ricerca della Verità. L'osservanza dei voti non è soltanto una indispensabile pratica di autopurificazione, non è in qualche modo preparatoria ad una conoscenza o ad una prassi, ma è essa stessa conoscenza e prassi al massimo grado. Come scrive in una lettera di questo periodo, conoscere qualcosa per inferenza non è la stessa cosa che conoscerla per esperienza. Si può sapere in via teorica che l'acqua è fatta di due atomi di idrogeno ed uno di ossigeno, ma si ha vera conoscenza solo quando si combinano gli elementi per produrre dell'acqua. «È per questa ragione – conclude – che l'osservanza di *yama-niyama*, ecc., è essenziale. È l'unica forma di conoscenza basata sull'esperienza»[155]. L'osservanza dei voti e delle austerità è la via gandhiana alla conoscenza. L'*ashram* è, in questo senso, una sorta di laboratorio sperimentale, una comunità di persone che sono impegnate nel tentativo di vivere secondo la verità. L'antidoto alla falsità è il sistema disciplinare già collaudato in Sudafrica: quando si scopre che qualcuno ha mentito, i responsabili dell'*ashram* si dichiarano colpevoli ed iniziano un digiuno di penitenza con lo scopo di toccare il cuore del colpevole. Qualche cambiamento c'è, a dire il vero, rispetto alle pratiche penitenziali di Phoenix. Evidentemente Gandhi ha riflettuto sulle possibilità di coercizione gratuita cui è esposto questo metodo. Nell'*ashram* si ricorrerà al digiuno solo in quei casi in cui la colpa sia riconosciuta come tale dall'intera comunità, e non solo da lui; occorrerà inoltre che chi ha sbagliato sia consapevole del suo errore. È un innegabile passo in avanti, poiché offre maggiori garanzie al «colpevole» e consente di aprire una discussione pubblica sull'errore, ma bisogna anche tener conto dell'enorme carisma di Gandhi e della sua posizione assolutamente preminente all'interno della comunità, cose che rendono piuttosto difficile una discussione serena delle cadute reali o presunte.

Nel clima di assoluto rigore morale delle istituzioni create da Gandhi non c'è distinzione tra colpe grandi o piccole; ogni piccola

155. *Letter to Devdas Gandhi*, 23-6-1918 = *CWMG*, vol. 17, p. 93.

menzogna è una ferita alla verità, e come tale va perseguita. Ma la verità assoluta può essere ottenuta, in una comunità, solo al prezzo della totale trasparenza, instaurando un sistema di controllo totale, nel quale sia impossibile ogni forma di *privacy*. È per molti versi quello che accade nell'*ashram*. I più esposti sono i più giovani, che già normalmente sono sottoposti al controllo degli adulti. All'interno dell'*ashram* è vietato a ragazzi e ragazze qualsiasi contatto fisico, e ciò può anche essere comprensibile, considerato il contesto storico e sociale (nel quale la co-educazione dei due sessi, tentata nell'*ashram*, rappresentava di per sé una novità di non poco conto). Quel che è meno comprensibile è che si giunga a vietare non soltanto ogni forma di corrispondenza tra bambini e bambine, ragazzi e ragazze, ma qualsiasi cosa privata. «Voi non dovete avere lettere o altre cose che non possiate consegnare senza paura agli adulti», avverte durante un discorso ai ragazzi dell'*ashram*[156]. È esattamente quello che avviene nelle istituzioni totali – carceri, manicomi, caserme ecc. – , nelle quali sono bandite le proprietà personali e l'uniformità è ottenuta non solo con l'abbigliamento comune e con una giornata fortemente scandita da attività collettive, ma anche negando la possibilità di esperienze segrete o anche solo private. Per i bambini ed in particolare per i ragazzi è fondamentale avere la possibilità di tener fuori dal controllo degli adulti un campo della loro esperienza; se questa possibilità manca, c'è un eccesso di controllo che può portare o alla ribellione o, ed è forse peggio, ad un totale cedimento, alla rinuncia ad avere una personalità propria.

L'intento di Gandhi è quello di mantenere nell'*ashram* una costante tensione morale. Ma, anche se la comunità può contare su non poche persone di grande valore – a cominciare dal citato Maganlal Gandhi, per molti versi la vera e propria anima dell'*ashram*, anche per le sue notevoli capacità pratiche – mantenersi a quest'altezza non è facile. Soprattutto dopo la morte di Maganlal, si susseguono le cadute e i veri e propri scandali. La trasparenza dell'*ashram* non è solo interna, ma è anche verso l'esterno. Poiché ha l'ambizione di rappresentare

156. *Speech to students of Satyagraha Ashram*, Ahmedabad, 1920 = *CWMG*, vol. 20, pp. 435.

in piccolo quel modello di vita al quale tutti gli indiani sono invitati a conformarsi, e poiché il suo primo voto è quello della verità, l'*ashram* non può nascondere all'India le sue stesse pecche. È così che Gandhi, che aveva già cambiato il nome all'*ashram*, passando da *Satyagraha Ashram* ad un meno pretenzioso *Udyog Mandir*, Tempio dell'artigianato, confessa pubblicamente sulle colonne di *The Bombay Chronicle* che Chhaganlal Gandhi, fratello di Maganlal, si è appropriato ripetutamente di somme che appartenevano alla comunità, che la sua stessa moglie Kasturbai ha tenuto per sé dei doni ricevuti, invece di offrirli alla comunità, e che un uomo ha sedotto una vedova. Questa volta lo sconforto è più retorico che reale. Cosa devo fare? Suicidarmi, o cominciare un digiuno senza fine?, scrive concludendo la sua pubblica confessione. Niente affatto. «Devo ascoltare la voce dentro di me. Io sono un incorreggibile ottimista. Ho la speranza di poter ottenere lo swaraj anche attraverso la purificazione del Mandir. Ma devo prima provare, scoprire e rimuovere i miei stessi difetti»[157]. L'*ashram* entrava così in una modalità sottotono, in una lunga fase di purificazione dalla quale, era la speranza di Gandhi, sarebbe uscito più puro di prima, guadagnandosi nuovamente il nome di *Satyagraha Ashram*. Così non è, e nel giro di pochi anni l'*ashram* tramonta definitivamente. Il 30 settembre del 1933 Gandhi dona gli edifici dell'*ashram* all'Harijan Sevak Sangh, una organizzazione nata l'anno precedente in difesa dei diritti degli intoccabili.

È proprio il voto della rimozione dell'intoccabilità a dare all'*ashram* i primi problemi. A circa un mese dall'apertura dell'*ashram* Dudhabhai Dafta, un intoccabile, chiede di essere ammesso insieme alla sua famiglia. La piccola comunità, pur avendo dichiarato in via di principio la contrarietà all'intoccabilità, non è ancora pronta ad un tale passo, ma la famiglia è raccomandata da un importante personaggio, al quale è difficile dire di no. In poco tempo l'ammissione di intoccabili nell'*ashram* provoca il defilarsi dei suoi finanziatori, che avrebbe messo in ginocchio la comunità senza l'aiuto improvviso – nel quale Gandhi vedrà l'intervento di Dio – di un generoso filantropo, che

157. *My shame and sorrow*, in *The Bombay Chronicle,* 8-4-1929 = *CWMG*, vol. 45, p. 308.

senza chiedere nulla dona alla comunità tredicimila rupie. Nonostante il lieto fine, l'episodio dice molto sulla fragilità finanziaria di una istituzione che ha la pretesa di raggiungere l'autonomia anche economica. Evidentemente le molte attività lavorative dell'*ashram*, dall'agricoltura all'allevamento ed alla conceria, non sono sufficienti per sostenerlo economicamente, e così si ha il paradosso di una comunità che, mentre cerca di far proprio il modo di vivere dei poveri, si trova a dipendere dal contributo dei ricchi. Ma i problemi maggiori non vengono dai finanziatori. Non tutti i membri dell'*ashram* sono disposti ad accogliere gli intoccabili. In particolare le donne, probabilmente perché più sensibili all'etichetta sociale, protestano vivacemente. La stessa Kasturbai si oppone, ma è soprattutto Santok, la moglie di Maganlal, a rifiutarsi di condividere la cucina e le altre parti comuni dell'*ashram* con degli intoccabili. Mettendo in pratica quanto ha imparato seguendo Gandhi, la donna giunge a digiunare per protestare. Evidentemente l'aver accolto degli intoccabili nella comunità le sembra una decisione che va contro principi religiosi condivisi ed indiscutibili, da difendere con l'autosacrificio, secondo lo stesso insegnamento gandhiano.

In Sudafrica la differenza di condizione dei membri della comunità non aveva provocato alcuna difficoltà, ma in India è diverso. In India quei tabù sociali che la lontananza aveva relativizzato si ripresentano con forza. «Io sento che è solo ora che la mia vita in India è cominciata», scrive a Narandas[158]. Ed a ragione. Probabilmente Gandhi aveva peccato di ottimismo riguardo alla possibilità di realizzare profondi cambiamenti sociali nel suo paese. Nell'*ashram* si crea una situazione surreale: al digiuno di Santok Gandhi risponde con un contro-digiuno. Alla fine, con un atto di autorità, manda lei ed il marito Maganlal a Madras per imparare l'arte della tessitura, un lavoro tradizionalmente riservato agli intoccabili. A distanza di sei mesi, riferisce trionfalmente, «essi impararono l'arte della tessitura e, dopo matura considerazione, ripulirono anche i loro cuori dall'intoccabilità»[159]. In realtà le cose non andarono così per Santok,

158. *Letter to Narandas Gandhi*, 16-9-1915 = *CWMG*, vol. 15, p. 45.
159. *History of the Satyagraha Ashram*, *CWMG*, vol. 56, p. 178.

che continuò a provare fastidio per il pranzo comune e la presenza di alcuni membri dell'*ashram*[160]. Il metodo gandhiano, che mira non alla sconfitta dell'avversario, ma alla sua conversione – non a vincere, ma a convincere – in questo caso non ha funzionato. L'episodio può essere utile per riflettere sulle difficoltà del metodo nonviolento in situazioni diverse dal conflitto nonviolento classico. Quando si tratta di opporsi a chi difende i propri interessi, più che le proprie ragioni, ricorrendo alla violenza, il metodo nonviolento può essere spesso efficace, ed è sempre privo di contraddizioni interne. Ma che dire quando i due contendenti, in assoluta buona fede, difendono entrambi le loro ragioni ricorrendo al metodo nonviolento? È una situazione paradossale, dalla quale Gandhi è uscito – ed è difficile immaginare una soluzione diversa – con un puro atto di autorità.

Meno difficoltà crea la convivenza nella comunità di persone appartenenti a religioni diverse. In Sudafrica il problema del conflitto religioso non esisteva. Hindu e musulmani hanno lottato fianco a fianco per i diritti comuni, ed i secondi hanno pacificamente accettato di farsi rappresentare da uno hindu come Gandhi. Tra i membri della Fattoria Tolstoj c'erano hindu, musulmani, cristiani e parsi, e riuscivano a vivere senza alcun conflitto in una istituzione che pure aveva un carattere religioso e spirituale. Questa felice situazione continua nell'*ashram*, mentre l'India precipita progressivamente nell'inferno del conflitto religioso, che Gandhi non riuscirà ad evitare e che ancora oggi la lacera.

La filosofia della tolleranza religiosa di Gandhi è piuttosto semplice. Tutte le tradizioni religiose sono sullo stesso piano, perché tutte conducono ugualmente a Dio. Esse sono come diversi rami che si partono da uno stesso tronco. In ogni ramo, la Verità originaria subisce qualche dispersione dovuta alla imperfezione umana. A differenza della teosofia – che certamente ha avuto una sua influenza su questa percezione delle religioni – Gandhi non pensa che sia possibile ricostruire la verità intatta, edificando una sorta di super-religione con quanto di più vero c'è nelle singole religioni. La via da seguire è

160. Th. Weber, *Gandhi as disciple and mentor*, cit., p. 88.

invece quella del lavoro per il perfezionamento della propria stessa religione. La prima fa incontrare in astratto le diverse tradizioni religiose, ma poi giunge a negarle tutte come veicoli imperfetti, che occorre abbandonare per aderire alla nuova rivelazione. L'approccio di Gandhi salvaguarda ogni singola religione, affermando al contempo l'importanza della riforma, che deve andare nella direzione della eliminazione degli elementi di violenza, di ingiustizia sociale, di palese offesa alla verità, valorizzando il messaggio di amore, di giustizia, di pace che ogni religione contiene. Ciò, confida Gandhi, renderà impossibile tanto il conflitto religioso, quanto la conversione. Se tutte le religioni sono ugualmente vere ed ugualmente, parzialmente false, non ha senso convertirsi o cercare di convertire altri. Bisognerà piuttosto, stando nella propria tradizione religiosa, sforzarsi di riformarla. In questo modo le religioni procederanno «d'una accanto all'altra verso la perfezione»[161]. Il rischio, evidenziato da Andrews, sacerdote cristiano vicinissimo a Gandhi fin dai tempi del Sudafrica ed artefice dell'incontro con Tagore, è quello di giungere a concepire le religioni come mondi separati, che hanno tra di loro relazioni amichevoli, ma che non oltrepassano le barriere tra l'una e l'altra per procedere verso l'unità[162]. Un approccio più multiculturale che interculturale, si direbbe oggi. Sembrava troppo poco ad Andrews, affascinato piuttosto dalla tendenza di Tagore ad andare oltre queste barriere culturali e religiose. Oggi la pacifica convivenza di mondi religiosi separati, paghi ognuno di sé, appare come un ideale tutt'altro che modesto, e la diversità è un valore più di una ipotetica unità. Il rischio che si scorge nella impostazione gandhiana del problema non è tanto quello di chiudere le culture in recinti separati, quanto di chiudere l'individuo nella sua cultura di appartenenza.

La propria religione di nascita diventerebbe così un destino

161. *Satyagraha Ashram*, in *Young India*, 14-6-1928 = *CWMG*, vol. 42, p. 110.

162. C. F. Andrews, *Mahatma Gandhi's ideas. Including selections from his writings*, MacMillan, New York 1930, pp. 127-128. Questo timore, peraltro, non sembra del tutto giustificato alla luce di alcuni scritti gandhiani. Si veda ad esempio Testi, 13, dove Gandhi raccomanda lo studio delle altre religioni per ritenere il meglio di ciascuna di esse e per apprezzare l'«unità di fondo di tutte le religioni».

al quale sarebbe non lecito sfuggire. Ci si potrà impegnare per riformarla, se la si trova insufficiente, ma ogni uscita dalla propria religione sarà vista come una apostasia. Andrew riferisce ancora di aver chiesto a Gandhi il suo parere a proposito del matrimonio tra due persone appartenenti a religioni o a caste differenti. La sua risposta fu la seguente: «Sì, non darei il mio consenso ad un tale matrimonio, perché sarebbe contrario alle mie idee religiose trasgredire così i confini nei quali siamo nati»[163]. È questo il lato negativo della concezione dello *swadeshi*, che approfondiremo tra poco.

La giornata dell'*ashram* comincia e termina con la preghiera. Alle quattro e venti ci si ritrova nel tempio all'aperto, privo di simboli religiosi, per la preghiera del mattino. Si cantano inni sacri, si ripete il nome di Rama e si legge la *Bhagavad-Gita*. La preghiera della sera comincia alle sette e prevede ancora inni, la ripetizione del nome di Rama e la lettura della *Gita*. In particolare vengono letti gli ultimi diciannove versi, che hanno per Gandhi un significato particolare. Sono i versi nei quali Krishna presenta ad Arjuna l'ideale del saggio, colui che si è liberato dalla seduzione delle passioni e degli attaccamenti ed ha raggiunto la pace:

> Lasciato ogni desiderio, l'uomo se ne va libero,
> e, senza più io né mio, raggiunge infine la quiete (II, 71)[164].

In questi versi è condensato anche il senso della preghiera. Pregare per chiedere a Dio qualcosa non ha senso, per Gandhi: poiché Dio

163. Ivi, p. 128. Per la risposta di Gandhi si veda *Letter to C. F. Andrews*, 25-5-1920 = *CWMG*, vol. 20, pp. 358-359. Per la precisione, Gandhi afferma che occorre che ci sia una «restrizione disciplinare» nella scelta del coniuge e che, «come sarebbe considerato sconveniente per un fratello sposare sua sorella», così dovrebbe essere sconveniente sposarsi al di fuori della propria casta. Se una persona non trova un partner di suo gradimento nel suo gruppo sociale, è bene che non si sposi. La pretesa di scegliersi il proprio partner in base all'attrazione fisica è una «licenza sfrenata» (*unbridled licence*) che bisogna contrastare. Queste parole confermano uno dei limiti più vistosi, da un punto di vista occidentale, della visione del mondo di Gandhi: la riconduzione dell'individuo al suo gruppo sociale.

164. Vyasa, *Bhagavad-Gita*, cit., p. 58.

è ovunque, e non c'è cosa che non sappia, richiesta o aspirazione umana che non conosca. Esiste un *dharma*, una legge che governa il mondo. Il miracolo, ciò che un cristiano chiede spesso attraverso la preghiera, è inconcepibile nell'ottica di Gandhi, poiché comporterebbe una sospensione delle leggi della natura. Ciò che Dio interviene a combattere, non direttamente bensì attraverso gli uomini in grado di dedicarsi al *tapascharya*, è il male e l'ingiustizia, vale a dire quel disordine morale, quell'*adharma* che minaccia il *dharma*, l'ordine metafisico che garantisce giustizia anche sul piano storico. La preghiera ha dunque un altro significato: è una forma di auto-purificazione, un modo per alimentare in sé l'aspirazione alla Verità che dovrebbe impregnare tutti i nostri atti.

Può sorprendere che i versi recitati nell'*ashram* siano solo quelli della tradizione hindu. Gandhi giustifica questa scelta affermando che la grande maggioranza dei membri della comunità sono di religione hindu e che i versi non contengono nulla che possa offendere chi è di altre religioni. Se avesse fatto diversamente, se cioè si fossero recitati i versi di tutte le religioni (cosa che peraltro avviene, anche se sporadicamente), nell'*ashram* ci si sarebbe dedicati ad una sorta di culto illuministico della Verità, si sarebbe praticata una religione *patchwork* che attinge liberamente alle diverse religioni senza seguirne nessuna. La via di Gandhi è un'altra. È la via di una *appartenenza critica*, e per ciò stesso strutturalmente aperta e scevra da ogni fanatismo, anche se resta discutibile l'applicazione del principio di maggioranza in campo religioso – un principio che, se applicato su scala nazionale, condurrebbe a conseguenze facilmente immaginabili.

Ma la preghiera non è l'unica attività religiosa dell'*ashram*. In una comunità religiosa, ogni atto della vita quotidiana, se compiuto in spirito di verità, è un atto religioso. È questo l'ideale dell'*ashram*: un ideale, come abbiamo visto, troppo alto, che è stato necessario ridimensionare dopo non poche cadute e scandali. Il passaggio dal *Satyagraha Ashram* al *Tempio dell'artigianato* rappresenta in realtà un ridimensionamento solo parziale delle aspirazioni spirituali della comunità. Fin dalla sua fondazione Gandhi aveva individuato nel lavoro una delle attività propriamente religiose della piccola comunità. In particolare l'attività della filatura al *charka*, l'antico arcolaio

manuale che Gandhi ha riscoperto e proposto a tutti gli indiani come strumento per la rigenerazione nazionale, è un'attività *sacrificale*. Per comprendere a fondo il senso di questo incontro tra spiritualità e lavoro manuale occorre prendere in considerazione lo *swadeshi*, uno dei voti dell'*ashram* ed uno dei punti fondamentali della visione del mondo di Gandhi.

Swadeshi

Swadeshi, che in sanscrito letteralmente vuol dire «del proprio paese», dopo la partizione del Bengala era diventata la parola d'ordine di un vasto movimento di opposizione al dominio coloniale che nella sua fase iniziale aveva avuto come protagonisti principali gli studenti universitari. L'essenza del movimento era il boicottaggio delle merci e dei servizi britannici e il tentativo di far rinascere e valorizzare le industrie locali, impegnandosi ad acquistare soltanto beni prodotti nel proprio paese. Bipin Chandra Pal, leader nazionalista bengalese, incitò gli studenti a disertare le università governative e ad impegnarsi per una università nazionale[165]. Il movimento si diffuse ben presto oltre i confini del Bengala e riuscì a raggiungere le masse; furono boicottate le merci, soprattutto prodotti tessili, ma vennero anche restituiti al governo i titoli onorifici. Il movimento ebbe qualche efficacia sul piano economico – si calcola che in seguito al boicottaggio chiusero più di cinquecento fabbriche di cotone nel Lancashire –[166], ma non riuscì a produrre cambiamenti significativi e duraturi nell'economia nazionale, ed in capo a pochi anni fu stroncato dalla repressione. Esso resta tuttavia importantissimo, sia per il suo carattere nonviolento, sia perché pone con decisione il problema dell'educazione nazionale. Nel 1906 viene fondato il Consiglio Nazionale per l'Educazione (*Jatiya Shiksha Parishad*) con lo scopo di offrire agli indiani un'istruzione

165. V. Sankaran Nair, *Swadeshi Movement*, Mittal Publications, Delhi 1985, p. 21.

166. S. N. Sen, *History of freedom movement in India (1857-1947)*, New Age International, New Delhi 2003 (terza edizione), p. 98.

letteraria, tecnica e scientifica nelle lingue locali, anche se la lingua inglese resta una materia obbligatoria. Nel movimento c'è dunque il nucleo dell'azione nonviolenta di Gandhi, che da un lato si oppone al dominio inglese usando l'arma nonviolenta dei boicottaggio, dall'altra cerca di rigenerare il paese attraverso l'educazione ed il servizio sociale. Esso parte da un'intuizione che è fondamentale per comprendere la politica della nonviolenza. Ogni rapporto di dominio si basa non solo sulla violenza, ma anche sulla collaborazione dei sottoposti. Nessuno potrebbe realmente esercitare il proprio dominio, se in qualche modo coloro che sono sottoposti non consentissero ad esso. Già nel Cinquecento il filosofo Etienne de La Boétie aveva posto il problema della *servitù volontaria*. Nessun dominio è possibile senza la collaborazione dei dominati. Rivolgendosi ai popoli sottomessi, La Boétie chiedeva:

> Colui che vi domina così tanto ha solo due occhi, due mani, un corpo, non ha niente di diverso da quanto ha il più piccolo uomo del grande e infinito numero delle vostre città, eccetto il vantaggio che voi gli fornite per distruggervi. Da dove prenderebbe i tanti occhi con cui vi spia, se voi non glieli forniste? Come farebbe ad avere mani per colpirvi, se non le prendesse da voi? I piedi con cui calpesta le vostre città, donde gli verrebbero se non fossero i vostri? Ha forse un potere su di voi che non sia il vostro? Come oserebbe attaccarvi se voi stessi non foste d'accordo?[167]

Questa è esattamente la situazione dell'India. Una nazione estremamente popolosa viene dominata da un piccolo numero di inglesi. La violenza del dominatore non basta a giustificare questa situazione. C'è da un lato la sudditanza psicologica di molti, e perfino la convinzione di qualcuno sulla superiorità culturale e civile degli inglesi, il cui dominio porterebbe vantaggi al popolo indiano; dall'altro c'è il vantaggio di pochi, che diventando mani, piedi ed occhi al servizio

167. E. de La Boétie, *Discorso sulla servitù volontaria,* tr. it., La Rosa Editrice, Torino 1995, p. 8.

del dominatore ne traggono vantaggi personali. C'è in ogni caso la collaborazione del dominato. Se le cose stanno così, allora il problema della violenza diventa irrilevante. Se un popolo viene dominato più per la sua tacita collaborazione col dominatore che grazie alla violenza di quest'ultimo, allora per liberarsi occorrerà, più della violenza, la non-collaborazione.

Gandhi avvia la campagna di non-collaborazione il 1 agosto del 1920, con una giornata di sciopero nazionale, di digiuno e di preghiera. Tutti gli indiani che sono in possesso di titoli onorifici – magistrati onorari, giudici di pace, membri dei consigli legislativi – sono invitati a riconsegnarli al governo; tutti gli indiani dovranno boicottare le scuole, rifiutare qualsiasi impiego al servizio del governo e non partecipare alle cerimonie ufficiali. Gandhi tiene a precisare che il movimento di non-collaborazione non è un movimento di disobbedienza civile. Tutto dovrà avvenire nel pieno rispetto della legge, non si dovranno tenere incontri non autorizzati e bisognerà obbedire agli ordini della polizia[168]. È comprensibile il suo timore. Quello che sta per avviare è un movimento nonviolento di massa. Ma la massa è facile alla violenza, difficile da disciplinare, da mantenere nei confini di una protesta pacifica. Una massa rumorosa, urlante, violenta non può fare nulla di buono. Tra la democrazia e la *mobocracy*, il potere disordinato e incontrollabile delle masse, c'è la differenza che passa tra un movimento che «porta verso la vita e il progresso» ed uno che «è morte, pura e semplice»[169]. Il movimento per la non-collaborazione ha dunque fin dall'inizio anche il carattere di un movimento educativo che chiama gli individui a sottrarsi alla massa per diventare popolo. La rigorosa disciplina, il rifiuto della violenza, la capacità di non rispondere alle provocazioni sono già i segni di una rigenerazione nazionale in atto. La lotta è corale, coinvolge persone d'ogni condizione sociale e religione, e per la prima volta riconosce un ruolo di primo piano alle donne. La lotta in atto non fa ricorso alla forza del corpo, ma a quella dello spirito, e da questo punto di vista le donne non hanno nulla in meno degli uomini. Anche una innocente ragazzina, scrive

168. *Hartal on first august*, in *Young India*, 21-7-1920 = *CWMG*, vol. 21, p.80.
169. *Congressmen apathetic*, in *Harijan*, 31-3-1946 = *CWMG*, vol. 90, p. 116.

invitando le donne del Gujarat ad organizzarsi, può fronteggiare un inglese imponente ed arrogante[170]. Ciò che occorre è la mancanza di paura (che abbiamo incontrato tra i voti dell'*ashram*) e la consapevolezza di una forza interiore destinata a prevalere su ogni violenza, che nell'ottica di Gandhi non può provenire che dalla fede in Dio.

Il boicottaggio e la rinuncia agli impieghi non sono che l'aspetto negativo dello *swadeshi*. Il suo aspetto positivo è nel *charka*. Questo antico, rudimentale sistema di filatura – una ruota azionata manualmente – era entrato in disuso, al punto che non fu facile trovare qualcuno che sapesse costruirlo ed usarlo. Gandhi ne fa invece il simbolo stesso del *satyagraha*. Ogni indiano dovrà quotidianamente dedicarsi alla filatura; lui stesso dà l'esempio. Questo appello alla nazione affinché si dedichi ad un'umile attività artigianale non ha il solo scopo, pur importante, di raggiungere l'autosufficienza economica. Nel *charka* Gandhi trova la concretizzazione del suo antico ideale di una vita austera, semplice, resa pura dalla dedizione al lavoro manuale. Lo *swadeshi* è «la via regia» per ottenere il benessere materiale (*artha*) compiendo al tempo stesso il proprio *dharma*, il dovere religioso[171]. A prevalere è questo secondo aspetto. La filatura di massa diventa una sorta di rituale per ricongiungersi con le origini, per tornare nel grembo della madre India. È il gesto con il quale si volgono la spalle alla satanica[172] civiltà occidentale e si ritorna alla austera semplicità della civiltà indiana. Gandhi si spinge fino a parlare di *Sutranarayana*, Dio sotto forma di *sutra*, di filo tessuto[173]. C'è un passaggio graduale e logico (d'una logica religiosa, ovviamente) dal *Satyanarayana*, il noto Dio-Verità gandhiano a *Daridranarayana*, Dio sotto forma di povero, e da quest'ultimo al *Sutranarayana*. Filare al *charka* diventa un atto di culto a Dio e al tempo stesso di dedizione, di servizio al povero; è il gesto della rinascita religiosa dell'India.

170. *Duty of women*, in *Navajivan*, 18-7-1920 = *CWMG*, vol. 21, p. 59.

171. *Pure swadeshi*, in *Navajivan*, 11-7-1920 = *CWMG*, vol. 21, p. 33.

172. «Le regine d'Europa, prima che l'Europa cadesse nella trappola di Satana, filavano, e consideravano ciò una nobile attività». *The music of the spinning-wheel*, in *Young India*, 21-7-1920, vol. 21, p. 71.

173. *Letter to Kantilal Gandhi*, 5-8-1945 = *CWMG*, vol, 87, p. 38.

Naturalmente questi principi si prestavano a distorsioni e ad eccessi, che sarà soprattutto Tagore a denunciare. Il boicottaggio delle merci straniere può diventare un fanatico rifiuto della civiltà occidentale, l'azione corale ha aspetti inquietanti di conformismo e di sottomissione intellettuale ai leader, mentre la *musica* del *charka*, per usare un'espressione di Gandhi, risulta fin troppo monotona: a tutti si chiede solo di filare, qualunque siano le loro competenze, le loro conoscenze, la loro possibilità di contribuire alla vita dell'India. Il *culto del charka*, lungi dall'essere segno d'una evoluzione religiosa positiva, può distrarre l'attenzione «da altri fattori più importanti nel nostro compito di ricostruzione generale»[174]. Anche Andrews esprime le sue perplessità quando dal boicottaggio si passa a bruciare pubblicamente i tessuti stranieri. Distruggere i prodotti del lavoro umano non vuol dire disprezzare il lavoro stesso? Non è una manifestazione di nazionalismo fanatico? In un libro di dieci anni dopo sono ancora ben evidenti le sue riserve sullo *swadeshi*. Esso, scrive, è il principio secondo il quale «la propria zona va preferita a qualsiasi altra cosa», la terra in cui si è nati va omaggiata più delle altre, cambiare religione è «una cosa inconcepibile» e ognuno deve restare fisso alla condizione sociale in cui è nato [175]. Una esposizione ingenerosa, che mette allo scoperto non solo i pericoli reali dello *swadeshi*, ma anche, più in generale, gli aspetti meno accettabili della visione del mondo gandhiana agli occhi di un occidentale. È vero – abbiamo già toccato l'argomento – che Gandhi disapprova le conversioni religiose, anche se non con gli anatemi che Andrews sembra attribuirgli. È vero anche che per lui è un dovere di ciascuno continuare la professione del proprio genitore, anche se nell'ottica della sua concezione politica ciò non vuol dire accontentarsi di uno status sociale inferiore, poiché tutte le professioni hanno la stessa rilevanza sociale (il che, in concreto, si risolve tuttavia in un invito ad esser paghi della propria condizione, in attesa dell'avvento del socialismo puro e nonviolento vagheggiato da Gandhi). Non è vero, invece, che lo *swadeshi* implichi un naziona-

174. R. Tagore. *The cult of the charka*, in *The Modern Review*, settembre 1925, pubblicato come appendice IV in *CWMG,* vol. 33, p. 470.

175. C. F. Andrews, *Mahatma Gandhi's ideas*, cit., p. 118.

lismo così ottuso. Sicuramente è stato *anche* questo, soprattutto nei primi tempi, nel fervore della lotta, e soprattutto in qualche seguace, come l'improvvido autore di un *Vangelo dello swadeshi*, stigmatizzato tanto da Andrews quanto da Romain Rolland, che invitava ad evitare contatti con genti di altri popoli e costumi[176]. Ma non è questo lo spirito autentico dello *swadeshi*. O, almeno, non è questo lo *swadeshi* che Gandhi giungerà ad elaborare, probabilmente anche in seguito alle critiche di amici autorevoli come Tagore. Ecco come formula il voto (e l'ideale) in un testo del '28:

> L'uomo non è onnipotente. Egli quindi serve nel modo migliore il mondo servendo i suoi vicini. Questo è swadeshi, un principio che viene infranto quando qualcuno dichiara di servire di preferenza coloro che sono lontani rispetto a quelli che sono più vicini. L'osservanza dello swadeshi va nella direzione di mettere ordine nel mondo; la sua violazione conduce al caos. Seguendo questo principio, uno deve fin dove è possibile acquistare ciò di cui ha bisogno localmente e non acquistare cose importate da terre lontane, che possono facilmente essere fabbricate nel paese. Non c'è posto per l'interesse egoistico nello swadeshi, che impone (*enjoins*) il sacrificio di ciascuno per la propria famiglia, della famiglia per il villaggio, del villaggio per il paese, e del paese per l'umanità[177].

In questa formulazione il principio sembra aver perso qualsiasi spiacevole sciovinismo, e si presenta come una semplice questione di buon senso. L'aspetto economico è assolutamente legittimo per un paese che sta cercando di liberarsi dalla soggezione coloniale. L'imposizione di beni e prodotti finiti e la distruzione dell'economia tradizionale sono i meccanismi di base di qualsiasi dominio coloniale. A ragione Gandhi vede nel loro rifiuto una strategia fondamentale

176. Ivi, p. 119. R. Rolland, *Mahatma Gandhi*, Sonzogno, Milano 1924, pp. 120 segg. L'autore del libro, uscito a Madras nel 1922, era D. B. Kalelkar, insegnante nel Satyahraga Ashram. Gandhi ne scrisse la presentazione.

177. *Satyagraha Ashram*, in *Young India*, 14-6-1928 = *CWMG*, vol. 42, pp. 109.

per la liberazione nazionale. Vero è anche, come notava Tagore, che il paese non aveva bisogno *solo* di gente che filasse al *charka*; ma è incontestabile la legittimità del principio, se non la modalità della sua concreta traduzione pratica. Del resto, la globalizzazione economica sta provocando reazioni difensive non troppo diverse. Di fronte all'invasione del mercato da parte di prodotti provenienti da paesi nei quali il costo del lavoro è minimo perché quasi inesistenti sono i diritti sindacali dei lavoratori, si sente sempre più spesso affermare la necessità di acquistare prodotti nazionali. C'è anche qui il rischio di un eccesso nazionalistico (evidente ad esempio in quel certo fascismo alimentare, per il quale i prodotti nazionali sono sempre più buoni e genuini di quelli importati), ma c'è anche, spesso, del semplice buon senso. Importare dall'altra parte del mondo ciò che può essere prodotto sotto casa vuol dire risparmiare, ma a costo dell'inquinamento del pianeta e di un pericoloso gioco al ribasso dei diritti sindacali su scala mondiale. Il principio *swadeshi* può essere oggi interpretato, dal punto di vista economico, come semplice, indispensabile attenzione alle proprie abitudini di consumo. Abbiamo già visto, del resto, che non mancano in Gandhi anticipazioni interessantissime di quello che oggi si chiama *consumo critico*. Così inteso, *swadeshi* vuol dire semplicemente chiedersi quale sistema politico ed economico si favorisce con il proprio acquisto.

Dal punto di vista etico, il principio *swadeshi* si può tradurre nell'ideale del servizio sociale, che non può avvenire prescindendo da un criterio di prossimità. Mettersi al servizio dell'umanità in generale, mancando ai propri doveri nei confronti di chi ci è vicino, è l'atteggiamento proprio di un certo inconsistente umanitarismo, fatto più di grandi ideali che di impegni concreti. È l'atteggiamento di chi si limita a staccare un assegno in favore dei poveri dall'altra parte del mondo, disinteressandosi di quelli della sua città. Il cristianesimo, con il principio dell'amore del *prossimo*, non dice nulla di diverso. Il che non implica affatto che il *prossimo* si contrapponga al *più lontano*, che si tratti di una opzione escludente. Semplicemente, la prossimità è la dimensione dell'impegno etico.

Non c'è dunque chiusura fanatica, nello *swadeshi* gandhiano. Esso esprime il diritto incontestabile di un popolo travagliato dalla povertà

e dalla mancanza di libertà di sottrarsi all'asservimento economico e di prendersi cura delle proprie ferite. Secondo l'immagine dei centri concentrici, la nazione sta tra la famiglia ed il mondo; non è chiusa in sé, ma contribuisce alla civiltà mondiale proprio prendendosi cura di sé. Ciò che piuttosto suscita perplessità, nell'ideale gandhiano, è la tendenza del *servizio* a scivolare verso il *sacrificio*. Il servizio è la consapevole, libera scelta di impegnarsi in favore di chi ci è prossimo; il sacrificio è vera e propria rinuncia a sé stessi. Nei termini di Durkheim, tra servizio e sacrificio passa la stessa differenza che passa tra solidarietà *organica* e solidarietà *meccanica*. La prima si ha quando nella società c'è divisione del lavoro e la solidarietà che si stabilisce tra gli individui ha un carattere funzionale, è legata ai vincoli che si stabiliscono tra persone che dipendono le une delle altre, mentre la solidarietà meccanica è propria delle società premoderne, nelle quali i vincoli sociali sono in qualche modo totalizzanti e l'individuo è inconcepibile separato dalla comunità sociale, cui è chiamato immediatamente a corrispondere. E questo sembra essere l'ideale gandhiano: quello di una soggettività ricondotta alla sua comunità, funzionale all'ordine sociale, priva del diritto di cercare autonomamente la propria identità, di scegliersi la professione, di trovare liberamente una collocazione nel contesto della sua comunità.

L'educazione nell'ashram

Quanto si è appena detto dello *swadeshi* è indispensabile per comprendere la pedagogia dell'*ashram* e, più in generale, l'impostazione gandhiana del problema dell'educazione nazionale, che vedremo tra breve. Nell'*ashram* sono presenti bambini ed adolescenti, ma anche non pochi adulti analfabeti. Si pongono dunque una molteplicità di problemi, che vanno dalla formazione di base alla educazione degli adulti. Nelle precedenti comunità i problemi educativi sono stati risolti senza grandi difficoltà, probabilmente anche, si potrebbe azzardare, con una certa leggerezza. Ma il Satyagraha Ashram ha la pretesa di essere una piccolo laboratorio dell'India nuova, una comunità le cui scelte sono esemplari per l'intero paese. Di qui la consapevolezza

dell'importanza delle scelte educative, che dà vita a non poche discussioni e costringe Gandhi a precisare meglio a sé stesso le sue idee in fatto di educazione. Centrale è, ancora una volta, il lavoro, concepito non come integrazione indispensabile della formazione puramente intellettuale fornita dalle scuole governative, ma come attività fondamentale cui ricondurre tutta la prassi educativa. Ciò va a scapito non solo della formazione culturale, ma della stessa alfabetizzazione. Abbiamo visto che già in *Hind Swaraj Gandhi* considerava tutt'altro che urgente un lavoro di vasta alfabetizzazione. Questa incomprensione del valore di emancipazione dell'alfabetizzazione è una costante della sua pedagogia. Anche nella educazione dei bambini, l'insegnamento del leggere e dello scrivere è cosa tutt'altro che urgente: prima viene il lavoro. Fino agli otto anni, dunque, i bambini verranno educati prevalentemente attraverso il lavoro manuale più adatto alle loro attitudini. Un secondo principio, che sembra in pieno contrasto con il primo, è che l'educazione non può prescindere dall'interesse e dal gioco. Si tratta per Gandhi di un contrasto solo apparente, poiché in realtà per i bambini il lavoro non ha nulla di pesante e di faticoso, ma è appunto un gioco. Quindi, mentre il bambino lavora, si comincerà a trasmettergli verbalmente una serie di nozioni; soltanto in seguito gli si insegnerà a leggere ed a scrivere, facendogli prima tracciare delle figure geometriche e poi insegnandogli l'alfabeto. L'insegnamento avverrà nella lingua madre, e prima ancora della alfabetizzazione si insegnerà al bambino lo hindi-urdu, considerato la lingua nazionale dell'India[178]. L'immagine che emerge della scuola dell'*ashram* fa pensare agli esperimenti di educazione popolare di Enrico Pestalozzi, in particolare alla scuola-azienda di

178. Gandhi parla di hindi-urdu poiché, in effetti, l'urdu è una lingua estremamente simile allo hindi; la differenza più vistosa è nel fatto che l'urdu adopera un sistema grafico arabo-persiano, mentre lo hindi usa i caratteri devanagari. Per Gandhi l'adozione dello hindi-urdu come lingua nazionale è la soluzione al problema linguistico di un paese che ha migliaia di dialetti. Attualmente lo hindi e l'inglese sono le lingue nazionali riconosciute del paese (con l'inglese considerato *lingua ufficiale supplementare*), mentre sono ventidue le lingue nazionali riconosciute del paese. Tra queste l'urdu, che è la lingua ufficiale del Jamnu e del Kashmir. Al di fuori dell'India, l'urdu è la lingua ufficiale del Pakistan.

Neuhof, nella quale dei ragazzini sottratti all'accattonaggio ricevevano una formazione di base dedicandosi al contempo all'attività di tessitura. C'è convergenza tra Pestalozzi e Gandhi anche sulle finalità generali dell'educazione: per entrambi l'attività educativa deve integrare le tre dimensioni fondamentali del *cuore*, della *mano* e della *mente* (le *tre H: heart, head, hand*), vale a dire offrire una formazione che comprenda la crescita morale e la formazione professionale, oltre al consueto aspetto intellettuale. Non sembra tuttavia che Pestalozzi abbia direttamente influenzato Gandhi. Leggerà una scelta di suoi scritti inviatigli da un sanscritista svizzero solo nel '27, e dal modo in cui dà notizia del dono su *Young India* sembra chiaro che non lo aveva mai sentito nominare[179]. Si tratta dunque di una convergenza spontanea. Non è possibile peraltro fare a meno di notare che il grande educatore svizzero si è trovato a Neuhof di fronte a studenti che provenivano da situazioni di gravissimo degrado sociale, per i quali imparare un lavoro ed alfabetizzarsi rappresentava un progresso enorme e l'acquisto di capacità fondamentali per riscattarsi, e che il suo esperimento era un innegabile passo in avanti rispetto ad una certa *pedagogia dell'industria* del suo tempo, preoccupata più di avere lavoratori docili e preparati che di emancipare educando. Quella di Neuhof è l'educazione adatta in una situazione di eccezionalità, una pedagogia in situazione che Pestalozzi mai si sarebbe sognato di proporre come educazione nazionale (e del resto ben diversa forma assumerà la sua pratica educativa nelle scuole di Burgdorf e di Yverdon, istituzioni per studenti sostanzialmente benestanti, anche se mai smarrirà la consapevolezza del valore pedagogico del lavoro). Il caso di Gandhi è diverso. Gli studenti dell'*ashram* non sono in condizioni sociali disagiate, non è affatto necessaria una pedagogia d'eccezione, che cerchi per così dire di salvare il salvabile. La sua è una scelta consapevole. Ed è una scelta che, considerato il carattere esemplare dell'*ashram*, viene proposta all'India intera.

La seconda fase dell'educazione nell'*ashram* va dai nove ai sedici anni. In questa fase continua l'addestramento manuale, che evolve

179. *Civilization and culture*, in *Young India,* 14-4-1927 = *CWMG*, vol. 38, p. 283.

verso una specifica formazione professionale, conforme alla professione dei genitori dello studente. Gandhi parla di una libera scelta del mestiere ereditato[180], e c'è da chiedersi dov'è la libera scelta, se la professione ereditata è l'unica che venga insegnata. La formazione manuale si completa con l'apprendimento dell'arte di cucire e di cucinare, mentre dal punto di vista intellettuale gli studenti impareranno il sanscrito, se di religione hindu, e l'arabo se di religione musulmana. La formazione disciplinare comprende storia, geografia, botanica, astronomia, aritmetica, geometria ed algebra. Un curriculum piuttosto magro, nel quale risaltano soprattutto l'assenza della letteratura e di una formazione artistica. Non manca invece la formazione religiosa – considerata anzi indispensabile – che deve avvenire soprattutto osservando la condotta dell'insegnante ed attraverso il dialogo con lui. È il modello *gurukul*, che però nell'*ashram* si scontra con qualche difficoltà. Per la prima volta Gandhi si risolve a chiamare insegnanti esterni: nelle precedenti esperienze comunitarie il compito di insegnare era stato svolto, come potevano, dai membri interni. Le regole non facili dell'*ashram* pongono qualche problema. Chiedere agli insegnanti di seguire gli stessi voti degli altri membri della comunità vuol dire trovarsi senza insegnanti. Che fare? Si decide di esentare gli insegnanti dall'obbligo della castità, e per evitare che creino problemi al resto della comunità vengono alloggiati in edifici a parte. In questo modo gli insegnanti si trovano ad essere in qualche modo privi di autorevolezza agli occhi dei loro stessi studenti, poiché la loro condotta è meno rigorosa di quella degli altri membri dell'*ashram* (che non mancavano di ostentare la loro superiorità spirituale). In realtà nel contesto dell'*ashram* la formazione religiosa era assicurata, più che dagli insegnanti, dalla comunità stessa, che era interamente impregnata di zelo religioso e la cui giornata, come sappiamo, cominciava e si chiudeva con la preghiera pubblica.

Riguardo agli insegnanti, Gandhi è giustamente molto esigente. L'insegnante non dev'essere «un qualsiasi Tom, Dick o Harry», ma dev'essere un «uomo di carattere» (*men of character*)[181]. Quest'ulti-

180. *History of the Satyagraha Ashram*, *CWMG*, vol. 56, pp. 189-190.
181. Ivi, p. 190.

ma espressione è adoperata da Gandhi per indicare il fine stesso dell'educazione[182]. Considerando le sue idee nell'educazione, si può arguire che con quell'espressione intendesse persone dotate non solo di formazione intellettuale, ma anche di capacità pratica e di rigore morale. L'insegnante deve possedere quelle stesse qualità umane che cercherà di far fiorire nello studente.

La particolare pedagogia gandhiana non consente una semplice trasmissione di informazioni, cosa che può fare anche un docente che abbia difetti morali. L'insegnante dev'essere un modello per lo studente (con il quale vivrà fianco a fianco), anche e soprattutto da punto di vista morale. Questo compito così difficile e così delicato sarà al contempo poco remunerativo. Agli insegnanti bisognerà per Gandhi riconoscere solo un salario di sussistenza, trattandosi di un lavoro a carattere vocazionale. Era questa, per lui, la via per avere insegnanti fortemente motivati. La condizione della scuola in paesi, come l'Italia, nei quali i docenti ricevono una retribuzione che, se non è proprio di sussistenza, è certo inadeguata al ruolo ed al compito, dimostra che questa logica, più che selezionare i docenti più qualificati ed appassionati – i veri e propri missionari dell'insegnamento – finisce per privare la classe docente di prestigio e riconoscimento sociale, con ricadute non lievi sulla stessa efficacia dell'insegnamento.

È comprensibile la preoccupazione di Gandhi per l'aspetto economico del problema scolastico. Creare una scuola diffusa in un paese intensamente popolato e molto povero come l'India richiede uno sforzo economico proibitivo. La soluzione di Gandhi prevede, oltre a stipendi di mera sussistenza per i docenti, che le strutture scolastiche siano povere e semplici (cosa non grave in un paese come l'India, nel quale il clima permette anche di fare lezione all'aperto), e soprattutto che gli studenti stessi, nella seconda fase, contribuiscano a finanziare la loro educazione attraverso il lavoro.

L'ideale è quello di una scuola economicamente autosufficiente. È lo stesso ideale dell'*ashram*, che tenta di autofinanziarsi attraverso

182. «L'educazione non è un fine in sé ma solo un mezzo, e può essere chiamata educazione solo quella che ci rende uomini di carattere». *The present system of education*, in *Samalochak,* ottobre 1916 = *CWMG*, vol. 15, p. 255.

le sue industrie, da quella tessile all'allevamento ed alla conceria. Ma sappiamo anche che l'*ashram* dipende in misura determinante dal finanziamento dei suoi ricchi estimatori, al punto che quando questi tagliano i fondi (come è accaduto dopo l'ingresso della famiglia di intoccabili) la comunità rischia la chiusura. Potrà autofinanziarsi una scuola con il solo lavoro degli studenti, se non basta il lavoro di una intera comunità di persone adulte e capaci per raggiungere l'autosufficienza economica?

Per la terza fase educativa, che va dai sedici ai venticinque anni, Gandhi si limita ad indicazioni molto vaghe: lo studente riceverà «una educazione in accordo con i suoi desideri e le circostanze»[183]: il che vuol dire tutto e non vuol dire niente.

Quanto agli adulti analfabeti, è prevista per loro una scuola serale ma, e questo ormai non dovrebbe sorprendere, la loro finalità principale non è quella di insegnare a leggere, scrivere e far di conto. L'insegnamento delle tre R sarà impartito soltanto su richiesta, altrimenti l'educazione degli adulti nell'*ashram* consisterà in non meglio specificate conferenze, molto probabilmente di carattere morale e religioso.

Un aspetto sicuramente innovativo dell'*ashram* è l'educazione comune dei due sessi. È un esperimento che Gandhi avvia con non poca trepidazione e prendendo precauzioni anche eccessive: i due sessi dovranno essere in file separate ed evitare di mescolarsi tra di loro; agli adolescenti, soprattutto, si impone di evitare qualsiasi contatto fisico. Potranno, fuori dalla classe, giocare e conversare liberamente, ma solo con persone dello stesso sesso, mentre sarà necessario evitare ogni conversazione tra ragazzi e ragazze[184]. È comunque un importante passo in avanti, se si tiene conto del contesto. Più in generale, la condizione delle donne nell'*ashram* è di relativa libertà. Esse sono libere dalle comune restrizioni nella vita sociale, in particolare dall'odioso *purdah*, il sistema di segregazione in vigore nella comunità islamica. Poiché qualcuno si è spinto fino a parlare di un

183. *History of the Satyagraha Ashram*, *CWMG*, vol. 56, p. 190.

184. *Speech to students of Satyagraha Ashram*, Ahmedabad, 1920 = *CWMG*, vol. 20, pp. 435.

«femminismo gandhiano»[185], è opportuna però qualche precisazione. Perché si possa parlare di un vero riconoscimento del diritto delle donne all'educazione non basta che esse ricevano un'educazione simile a quella degli uomini. Occorre che abbiano il diritto e la libertà di fare della loro formazione lo stesso uso che ne fanno gli uomini. Vale a dire: occorre che abbiano il diritto di lavorare, di scegliersi una professione, di svolgere le stesse attività degli uomini. Gandhi non ha mai riconosciuto alle donne questo diritto. In *Hind Swaraj* nota come uno dei segni della decadenza della pseudo-civiltà inglese il fatto che le donne, che dovrebbero essere le «regine della casa (*queens of households*) vagano per le strade o lavorano come schiave (*slave away*) nelle fabbriche»[186]. È ferma convinzione di Gandhi che il posto naturale delle donne sia la casa, così come quello naturale dell'uomo è fuori casa. L'uomo lavora a guadagna, la donna sbriga le faccende domestiche e si prende cura dei figli. Non è possibile aspettarsi altro da chi ha una visione sostanzialmente organicistica della società. Il grande organismo della società può funzionare solo se ognuno resta al suo posto, fisso nel suo ruolo di genere o nel suo ruolo di casta. Quanto alle mogli bambine, pur denunciando lo scandalo e la macchia dei matrimoni infantili, cui è pari solo quella dell'intoccabilità, Gandhi non afferma la necessità di mandarle a scuola per migliorare la loro condizione sociale ed intellettuale. Con una delle pseudo-soluzioni non infrequenti in lui, afferma invece che dovranno essere i mariti a farsi carico della loro educazione, e ciò immediatamente dopo aver notato che essi sposano le bambine per semplice lussuria[187]. La fiducia in questa immediata conversione dei mariti, da lussuriosi dominatori e paterni pedagoghi, è pari alla fiducia nella conversione dei proprietari in semplici amministratori delle loro ricchezze per il bene comune. In entrambi i casi, si tratta di una fiducia priva di fondamenta realistiche, che ha l'effetto di semplificare problemi complessi ostacolando la ricerca di una soluzione fattibile.

185. D. Dolcini, *Gandhi nell'universo femminile: iter di un'educazione,* in Aa. Vv., *Il Mahatma Gandhi: ideali e prassi di un educatore*, cit., p. 75.

186. *Hind Swaraj*, *CWMG*, vol. 10, p. 261.

187. Vedi Testi, 20.

Nemmeno a livello simbolico si può sostenere la tesi di una nonviolenza gandhiana *femminile*. Per Gandhi la resistenza nonviolenta è da preferire a quella violenta, ma quest'ultima è, anche moralmente, migliore della sottomissione, che più volte è definita *effeminata*[188]. Il dominio inglese, togliendo agli indiani le armi, li ha *evirati*[189], afferma, istituendo un legame simbolico tra armi e potenza virile che appartiene ad un certo immaginario militarista e maschilista. La nonviolenza è dunque la prassi che riconsegnerà all'India la perduta virilità; di più: la virilità più alta, che è quella di chi, pur essendo sessualmente capace, evita il coito e ritiene il seme. Tra la castità, che è rinuncia all'atto sessuale – e che, come rinuncia, richiede che l'atto sessuale sia possibile – e la nonviolenza, che è la rinuncia alla violenza da parte di chi pure potrebbe farne uso, c'è una stretta relazione. Anche in questo senso il *brahmacharya* è una pratica indispensabile per il *satyagrahi*.

La rinascita dei villaggi

Ho accennato al sostanziale apprezzamento dell'Italia fascista da parte di Gandhi, durante il suo breve viaggio nel nostro paese. In *Hind Swaraj* si trova un singolare parallelo tra l'Italia e l'India. L'Italia si è liberata dalla schiavitù austriaca grazie all'opera di due grandi uomini, Mazzini e Garibaldi. Il primo era un uomo di pensiero che credeva nel dovere, il secondo un uomo d'azione. L'Italia ha raggiunto l'indipendenza, ma non si è realizzata l'aspirazione di Mazzini verso un paese rigenerato, oltre che politicamente indipendente. Il ritiro del nemico ha rappresentato una vittoria solo apparente: «Le classi

188. Ad esempio: «L'ahimsa è rinuncia al massimo grado. Una nazione debole ed effeminata non può compiere questo grande atto di rinuncia, così come non si può propriamente dire che un topo rinunci al potere di uccidere un gatto». *Letter to Hunamantrao*, 17-7-1918 = *CWMG*, vol. 17, p. 131.

189. *Speech at opening of Gymnasium, Amraoti*, in *Young India*, 30-12-1926 = CWMG, vol. 37, p. 427. L'immagine del dominio inglese che evira gli indiani è frequente. Ad esempio: «Usando come pretesto il lancio di bombe esso [il governo] perseguita di continuo i cittadini innocenti e tenta di evirare (*emasculate*) il popolo». *Angad's mission of peace,* in *Navajivan,* 5-2-1922 = vol. 26, p. 89.

lavoratrici sono ancora infelici in quel paese. Esse, quindi, si danno agli assassinii, si rivoltano, e ci si aspetta sempre una ribellione da parte loro»[190]. Questo giudizio risale al 1909. Quasi trent'anni dopo, nelle sue impressioni successive al viaggio, non c'è alcuna considerazione del genere sulla inquietudine del popolo e dei lavoratori. Al contrario, Gandhi fa riferimento alla capacità del regime di conciliare capitale e lavoro, vale a dire di assicurare quella pace sociale che all'inizio del secolo era costantemente in pericolo. Che questa pace sia ottenuta al costo della privazione della libertà di un intero paese, non sembra preoccuparlo molto. Non ignora che il regime è fondato sulla violenza: ma non sono fondati forse sulla violenza tutti i regimi occidentali, che siano democratici o meno? Il giudizio poco felice sul parlamento inglese come prostituta e costoso giocattolo è la premessa di questo grande errore di valutazione, al quale porrà in qualche modo rimedio sono negli ultimi anni, quando diventeranno estremamente chiare le terribili responsabilità storiche di Mussolini ed Hitler e l'atroce bestialità delle dittature fasciste.

L'Italia è il paese occidentale meno macchiato dalla satanica civiltà industriale. L'attività principale è ancora l'agricoltura, soprattutto al sud, e la presenza di alcune città grandi e popolose non ha soffocato la miriade di paesi e piccole borgate. Mussolini ha cercato di valorizzare questa Italia, rispettando i valori della civiltà contadina e creando borgate che sembrano la versione occidentale dei villaggi indiani (così come la battaglia per il grano sembra avere un innegabile carattere *swadeshi*). A partire dalla fine del fascismo, l'Italia si è incamminata con sicurezza sulla via della industrializzazione, spazzando via nel giro di pochi anni la secolare civiltà contadina. Non è mancato chi, come Pasolini, si è voltato a riguardare con affetto quel mondo ormai perduto, pensoso del nuovo, più pervasivo fascismo insito nella società dei consumi; qualche altro, come De Martino, ha cercato e documentato le ultime testimonianze di una cultura popolare nella quale i tempi nuovi avrebbero visto solo superstizione e follia; qualche altro ancora, come Danilo Dolci, ha cercato di consolidare in un piccolo

190. *Hind Swaraj*, *CWMG*, vol. 10, p. 284.

borgo contadino della Sicilia più povera, opportunamente vivificato da una pratica democratica dal basso, un nucleo di resistenza umana e civile alle strutture di dominio economico e politico. I più hanno accolto l'industrialismo, con i suoi miti e le sue promesse di riscatto, con un senso di liberazione, senza alcuna nostalgia per il mondo che si lasciavano indietro: un mondo cui appartenevano, certo, anche la miseria, la fatica, lo sfruttamento, la violenza.

Un simile passaggio è ciò che più di ogni altra cosa Gandhi cerca di scongiurare nel suo paese. L'identità dell'India è nei suoi villaggi e nelle sua civiltà rurale. Industrializzazione vuol dire aumento del benessere economico e dell'urbanizzazione. Il simbolo della civiltà industriale è la grande città, nella quale moltitudini di persone vivono ammassate, prive di vincoli comunitari, ferite dalla solitudine e perciò facili preda dell'alcol e del degrado umano. Nei villaggi e nelle piccole comunità rurali è possibile una vita morale infinitamente più pura e sana che nelle grandi città, dove la comunità cede alla massa. C'è in Gandhi una sorta di sacro terrore della massa e del suo potere, la già citata *mobocracy*, quel disordinato e violento esplodere della violenza collettiva che già a fine Ottocento aveva trovato in Gustave Le Bon (*La psicologia delle folle*, 1895: libro che Mussolini considererà fondamentale per la sua formazione politica) un critico allarmato. La società industriale – e questo sembra essere un fatto determinante per Gandhi – è anche quel tipo di società nella quale le classi lavoratrici si organizzano e reclamano i propri diritti. Il mondo occidentale è travagliato da ferite interne, da un conflitto sociale che infrange quella suprema armonia che nell'ottica gandhiana dovrebbe caratterizzare il grande organismo della società. Un «amante appassionato» del *charka* gli scrive che esso «mette insieme le masse e le classi», e che pertanto «è la sola assicurazione contro le violente esplosioni sociali che stanno inondando l'Europa di sangue e passione»[191]. Il filatoio è l'unico argine contro il bolscevismo e la lotta sociale. Ma, chiede, non è forse troppo tardi? Potrà l'India sfuggire alla forza dell'industrializzazione? Nella sua risposta Gandhi non mette in discussione

191. *Snares of Satan*, in *Young India*, 6-8-1925 = *CWMG*, vol. 32, p. 255.

l'interpretazione del *charka* come antidoto al bolscevismo. L'India, aveva affermato in un'altra occasione, non vuole né il bolscevismo né l'anarchia. Il popolo indiano è un popolo pacifico, che «si inginocchierà davanti a chiunque ripristini il cosiddetto ordine»[192]. Ai dubbi del corrispondente risponde che certo, l'industrializzazione è una forza della natura, ma l'uomo è in grado di dominare anche le forze della natura. Del resto, l'India è il paese che è riuscito a mantenere la propria identità nei secoli, restando sé stesso oltre il mutare dei regni e dei dominatori. Il *charka*, questo fragile strumento che l'India stessa aveva dimenticato, diventa il baluardo di una terza via per lo sviluppo, di una alternativa tanto al bolscevismo quanto all'industrialismo capitalistico, tanto al disordine della lotta sociale quanto al materialismo occidentale. Ma su quest'ultimo Gandhi si illude. Il suo ottimismo è in piena contraddizione con la sua allarmata analisi della civiltà occidentale. Se l'industrialismo ha la capacità di cambiare le relazioni sociali, di degradare la morale e la religione, di spingere verso il materialismo, di portare verso l'eccesso ed il vizio, è possibile davvero pensare che basti il *charka* per arginarlo? Può essere che l'indole pacifica e l'amore per l'ordine sociale tengano lontani gli indiani dai conflitti sociali (ma non, evidentemente, dai conflitti etnici), ma che dire della seduzione del benessere? Gandhi sovrastima la pur notevole riserva di spiritualità del suo paese, pensando che il richiamo ad una vita semplice, austera, povera basti ad arrestare la corsa verso il cosiddetto progresso. Se avesse riconosciuto l'inevitabilità dell'industrializzazione, avrebbe potuto offrire al suo paese ed al mondo il contributo della ricerca di una industrializzazione *soft*, al servizio dell'uomo e dei suoi bisogni reali, invece di lanciare anatemi contro le macchine ed auspicare la scomparsa delle ferrovie per tornare a viaggiare a piedi o in carrozza.

Dell'India rurale non ignora né sottovaluta i problemi. Sa che i villaggi sono afflitti dalla povertà, dalle superstizioni, dai pregiudizi, oltre che da una crescente disoccupazione causata dal diffondersi delle industrie sul modello occidentale, che distrugge le piccole industrie

192. *The moral issue*, in *Young India,* 24-11-1921 = *CWMG*, vol. 25, p. 148.

di villaggio. Senza indignazione cita il giudizio di Lionel Curtis sui villaggi indiani come «cumuli di sterco»[193]. Non c'è in lui quella retorica, così cara ai nazionalisti, che trasforma il più fetido tugurio nel posto migliore in cui vivere. Ma quei cumuli di sterco possono essere fertili e fecondare l'intera nazione, se invece di essere abbandonati a sé stessi da uno sviluppo che procede sul binario parallelo delle città e dei centri industriali vengono riformati grazie ad un capillare lavoro di educazione ed informazione. Un momento rilevante del piano educativo gandhiano è la formazione di volontari per il «lavoro costruttivo» nei villaggi, gente che sia disposta a vivere la vita semplice dei contadini, a condividere la loro povertà e la durezza del lavoro. I volontari dovranno operare nel senso di un miglioramento degli aspetti pratici della vita quotidiana. Dovranno mostrare come ripulire il villaggio ed organizzarlo in modo da garantire la massima igiene, come allevare i bovini nel modo più efficiente, come lavorare il letame per trarne del fertilizzante, oltre ovviamente a diffondere il *charka* ed a favorire lo sviluppo delle altre piccole industrie di villaggio. C'è poi il lavoro di coscientizzazione politica. Le poche volte che ci si è occupati dell'educazione della gente dei villaggi, lo si è fatto cercando di diffondere l'alfabetizzazione. Questa non è una priorità, per Gandhi. La cosa prioritaria è che la gente dei villaggi conquisti una visione del mondo più ampia, che diventi consapevole della relazione tra il villaggio ed il resto dell'India. La gente dei villaggi ignora perfino la condizione di schiavitù politica in cui si trova il paese, e soprattutto non è consapevole del fatto che ogni dominio è il risultato di una passiva acquiescenza. «Essi non sanno che la presenza dello straniero è dovuta alla loro stessa debolezza ed alla loro ignoranza del potere che possiedono di sbarazzarsi dal dominio straniero»[194], scrive nel '41. L'educazione degli adulti nei villaggi dovrà essere centrata pertanto anche su quest'opera di educazione politica, in una prassi di *empowerment* il cui veicolo non potrà che essere l'oralità. L'alfabetizzazione verrà dopo. Con gli anni, Gandhi sembra aver

193. *Speech at kitchen meeting, Wardha*, in *Harijan,* 1-3-1935 = *CWMG*, vol. 66, p. 252.

194. *«Constructive programme»: its meaning and place*, *CWMG*, vol 81, p. 362.

superato le sue perplessità riguardo alla opportunità di alfabetizzare i contadini, per il timore che ciò li rendesse scontenti del loro stato. Ma l'alfabetizzazione resta per lui una impresa secondaria, meno urgente del miglioramento delle condizioni materiali dell'esistenza e della presa di coscienza politica.

Come è stato osservato, il lavoro costruttivo (*constructive work*) gandhiano differisce dal servizio sociale comunemente inteso, poiché non mira a dare sostegno alla persone in condizione di necessità, ma ad eliminare il bisogno stesso di aiuto[195]. L'attivista di villaggio, ad esempio, non dovrà cercare di creare un dispensario o diventare il medico della piccola comunità. Il suo compito è, piuttosto, quello di mostrare alla gente in che modo assicurare nel villaggio condizioni igieniche soddisfacenti, in modo da prevenire le malattie. Gli attivisti di villaggio operano per l'indipendenza politica e l'autosufficienza economica dei villaggi, senza i quali non sarà possibile l'indipendenza politica e l'autonomia economica della nazione.

Il lavoro nei villaggi è affidato ad alcune organizzazioni di volontari, le più importanti delle quali sono la All India Spinners Association (AISA) e la All India Village Industries Association (AIVIA). La prima viene fondata nel 1925 con l'obiettivo di diffondere la pratica del *charka* su tutto il territorio nazionale. Pur essendo legata al Congresso, ha una sua autonomia che le deriva dal suo carattere strettamente economico; cosa che giustifica, per Gandhi, anche la sua struttura non democratica, poiché «gli organismi commerciali non possono mai essere democratici»[196]. Questo aspetto autocratico della organizzazione, comprensibile alla luce delle difficoltà oggettive dell'impresa (convincere milioni di persone a lavorare quotidianamente utilizzando un vecchio strumento, caduto in disuso da anni) non poteva soddisfare a lungo Gandhi. La All India Village Industries Association, fondata nel 1934 (anch'essa legata al Congresso, anch'es-

195. S. Chandra Jena, *Social work and rural reconstruction in gandhian philosophy*, in Aa. Vv., *Gandhi and voluntary organizations*, edited by Janardan Pandey, M D Publications, New Delhi 1998, p. 62.

196. *All-India Spinners' Association*, in *Young India*, 1-10-1925 = *CWMG*, vol. 33, p. 32.

sa con un carattere non dichiaratamente politico ed indipendente), ha invece una organizzazione che è un modello di democrazia e di decentramento. C'è un Consiglio direttivo (Board of management) che risiede a Wardha, ma il suo compito è solo quello di definire di volta in volta il programma del lavoro nei villaggi e di fare da coordinamento tra i diversi centri, mentre il lavoro sul campo è affidato a degli agenti ed attivisti locali sostanzialmente autonomi, ognuno dei quali prende in carico la cura di un villaggio o di un gruppo di villaggi. L'attivista di villaggio riceverà per il proprio sostentamento cento rupie al primo anno, che si ridurranno ogni anno del venti per cento, fino al quinto anno, dopo il quale egli dovrà sostentarsi da solo grazie al lavoro manuale[197]. Oltre ad istruire al lavoro manuale ed a fornire le conoscenze tecniche per migliorare le industrie di villaggio e le condizioni igieniche, l'attivista dovrà portare anche nella comunità la qualità umane ed etiche proprie del *satyagrahi*. Dovrà essere un esempio per tutti di vita pura, dedita interamente al sacrificio; la sua presenza dovrà favorire l'armonia della comunità, la comprensione reciproca, il superamento delle discriminazioni legate alla casta.

La rinascita dei villaggi ha anche bisogno del contributo degli esperti. Prevalentemente si tratta di tecnici che possano dare il loro contributo su temi come il miglioramento del cibo, la diffusione della cooperazione, il perfezionamento delle manifatture eccetera, ma tra le persone cui Gandhi scrive per chiedere collaborazione ci sono anche intellettuali come Tagore (che assicura la propria partecipazione). In questo lavoro di ricostruzione capillare, dal basso, della società civile si afferma un nuovo, interessantissimo modello di intellettuale, che mi sembra essere proprio della nonviolenza. Un modello affine a quello dell'intellettuale organico gramsciano, ma con una organicità che si spinge fino alla vera e propria identificazione. L'intellettuale, che è anche un manovale, va nei villaggi per insegnare, ma anche per imparare; ha il diritto di educare la gente dei villaggi proprio perché, andando a vivere con loro, ha già riconosciuto loro il diritto di educare lui. C'è uno scambio di esperienze, con il quale

197. S. Chandra Jena, *Social work and rural reconstruction in gandhian philosophy*, cit., p. 64.

si esce dal modello, autoritario anche quando ispirato dalle migliori intenzioni, del servizio sociale come educazione unidirezionale. Un esempio di questo nuovo modello di intellettuale è Vinoba Bhave, il principale collaboratore e discepolo di Gandhi. Di casta braminica, Vinoba si era presentato all'*ashram* verso i vent'anni. E per prima cosa Gandhi lo aveva messo ad occuparsi della cucina[198]. Era stata questa concretezza la lezione più importante appresa dal suo maestro: fu essa a fare di Vinoba, tempra di pensatore e di studioso, oltre che di asceta errante, un uomo al servizio del popolo. Quale fosse la tendenza del lavoro sociale gandhiano lo dimostra anche la particolare direzione che prende il pensiero politico del suo principale discepolo. Se Gandhi desidera che i villaggi diventino autonomi politicamente ed autosufficienti dal punto di vista economico, Vinoba auspica una completa liberazione della società civile da governo. L'autonomia dei villaggi, quando diventerà completa, consentirà l'autentico *Lok-Niti*, il governo del popolo che Vinoba contrappone al *Raj-Niti*, il governo dei politici. Esistono due tipi di istituzioni, quelle politiche e quelle religiose, che sono nate con l'intento di servire il popolo ed invece hanno messo il popolo al proprio servizio. La società deve liberarsi da entrambe: fare a meno delle istituzioni religiose per liberare la vera religione, fare a meno delle istituzioni politiche per liberare la vera politica[199]. Questa conclusione, che riprende e radicalizza elementi anarchici presenti in Gandhi[200], sembra lo sviluppo conseguente dell'educazione degli adulti e del lavoro sociale intesi non come imposizione di modelli umani o culturali, ma come prassi di *empowerment*.

198. G. G. Lanza del Vasto, *Vinoba o il nuovo pellegrinaggio*, Jaca Book, Milano 1980, p. 34.

199. Vinoba Bhave, *I valori democratici*, tr. it., Il Segno dei Gabrielli, S. Pietro in Cariano (Ve) 2008. Cfr. A. Vigilante, *Vinoba Bhave, il discepolo di Gandhi che voleva liberare la società dallo Stato*, in *Azione Nonviolenta*, novembre 2008.

200. Per il dibattito sull'anarchismo gandhiano si veda R. Kumar, *Mahatma Gandhi at the close of twentieth century*, Anmol Publications, New Delhi 2004, pp. 303 segg.

Non è possibile, qui, fare la storia della lotta nonviolenta per l'indipendenza indiana, che il lettore conoscerà nelle sue linee essenziali. Mi soffermerò soltanto sul suo momento più epico, forse l'immagine più bella e nobile di impresa politica che ci sia consegnata dal disgraziato secolo ventesimo: la marcia del sale. Alla fine del '29 le moderate speranze di ottenere per l'India lo status di *dominion* all'interno dell'Impero dal governo laburista di Ramsay MacDonald vengono frustrate. A dicembre il Congresso si riunisce, per la prima volta sotto la guida di Jawaharlal Nehru, ed approva una risoluzione con la quale si afferma l'obiettivo del *purna swaraj*, la completa indipendenza, ottenuta per via nonviolenta. In che modo concretamente? Occorre un gesto eclatante per avviare la nuova, più intensa fase della lotta. La soluzione di Gandhi è un capolavoro di politica creativa. Per il 26 gennaio viene annunciata una Giornata dell'Indipendenza, durante la quale in tutta l'India viene issata la bandiera nazionale e proclamato apertamente il diritto del paese all'autogoverno. Nello spirito del *satyagraha*, è un giorno di autopurificazione. Nelle manifestazioni pubbliche Gandhi raccomanda di non tenere discorsi, ma di limitarsi a leggere una dichiarazione nella quale si afferma «l'inalienabile diritto» degli indiani, come di ogni altro popolo, «di essere libero e di godere dei frutti del proprio lavoro e di possedere quanto è necessario alla vita in modo da avere piene opportunità di crescita». Se un qualsiasi governo nega al popolo questi diritti e lo opprime, il popolo ha il diritto di rovesciarlo. Il dominio britannico ha rovinato l'India dal punto di vista economico (con l'imposizione di una pesante tassazione e la distruzione delle industrie di villaggio) e politico, ma anche culturale e spirituale:

> Culturalmente, il sistema educativo ci ha strappato gli ormeggi e ci ha dato una formazione che ci ha portato ad abbracciare le stesse catene che ci legano.
>
> Spiritualmente, il disarmo obbligatorio ci ha resi poco virili (*unmanly*), e la presenza di un esercito di occupazione straniero, impegnato con effetti mortali a schiacciare in noi

> lo spirito di resistenza, ci ha fatto credere che non possiamo badare a noi stessi o difenderci contro aggressioni esterne, o anche difendere le nostre case e le nostre famiglie dagli attacchi di ladri, rapinatori e malfattori[201].

Ritorna, in una dichiarazione che vuole essere solenne, il tema della perdita della virilità causata dal dominio inglese e, in particolare, dalla privazione delle armi. Pochi giorni dopo Gandhi propone al Vicerè un programma di undici riforme che dovranno essere attuate per scongiurare l'avvio della campagna di disobbedienza civile. Il programma comprende, tra l'altro, il dimezzamento dell'imposta agraria, delle spese militari e degli stipendi dei funzionari civili, l'abolizione della tassa sul sale e l'adozione di misure protezionistiche contro le stoffe estere, ma anche il rilascio di licenze per usare armi da fuoco a scopo difensivo, anche se soggette al controllo popolare[202]. Una riforma, quest'ultima, che equivale ad una sorta di restituzione simbolica della virilità. Naturalmente queste richieste, che avrebbero sostanzialmente abolito il dominio economico, se non politico, degli inglesi, non vengono accolte. E comincia la disobbedienza civile. La scelta si concentra sul sale per diverse ragioni. La tassa sul sale colpisce duramente soprattutto i più poveri e costringe l'intera nazione a pagare a caro prezzo una materia prima che è presente in grande quantità. Ma c'è anche probabilmente un aspetto simbolico che non va trascurato. Erikson ricorda le ricerche di Ernest Jones sul significato del sale nel folklore e nella cultura popolare. Dietro la diffusa convinzione che rovesciare del sale porti sfortuna c'è probabilmente una associazione tra il sale e lo sperma, per cui tale atto diventa l'equivalente simbolico dello spargimento del seme. Questa connessione sembra confermata da altre usanze, come quella dello sposo contadino di mettere del sale nella tasca sinistra per favorire la potenza sessuale o l'astensione dei membri di alcune tribù dal sale

201. *Things to remember for 26th*, in *Young India,* 23-1-1930 = *CWMG*, vol. 48, p. 261.

202. *Clearing the issue,* in *Young India,* 30-1-1930 = *CWMG*, vol. 48, pp. 269-272.

e dal sesso in caso di imprese impegnative[203]. Questo parallelo simbolico appare plausibile, se consideriamo l'importanza del tema della perdita della virilità nell'immaginario gandhiano. Al Vicerè ha chiesto il diritto per il suo popolo di conquistare potenza virile riottenendo le armi. Attraverso la marcia del sale, il popolo si riappropria ora non delle armi, ma del proprio sale/seme, affermando materialmente il diritto di godere delle proprie materie prime e simbolicamente la propria forza virile.

Oltre che simbolica, la marcia del sale è una grande impresa educativa. L'educazione inglese, abbiamo letto nella dichiarazione del 26 gennaio, è una educazione alla schiavitù. La marcia è un gesto politico collettivo di autoeducazione alla libertà.

Prima della marcia, fissata per il 12 marzo, Gandhi dichiara: «Questa è la battaglia finale. La Mano di Dio la guida. Essa andrà avanti fino a quando l'ultimo uomo si offrirà al satyagraha»[204]. La convinzione di una guida divina del movimento esplicita le convinzioni che già abbiamo incontrato: Dio non abbandona a sé il mondo e l'uomo, ma ristabilisce periodicamente il *dharma* non incarnandosi, ma attraverso l'opera di uomini dediti al sacrificio. Le austerità, le privazioni, la semplificazione della vita quotidiana mirano a ridurre progressivamente il senso dell'ego ed a disporlo al sacrificio finale per la causa. A questo momento solenne mirava fin dall'inizio la vita della piccola comunità del Satyagraha Ashram. E non è un caso che la marcia cominci proprio dall'*ashram*. In un certo senso è anche il movimento della piccola comunità gandhiana che, uscendo dai suoi confini ristretti, incontra il paese e lo feconda. Tra l'*ashram* e il villaggio di Dandi, la destinazione finale della marcia, ci sono trecentottanta chilometri. La marcia comincia con un numero di soli settantotto seguaci, per lo più membri dell'*ashram*, e cresce per strada come un esercito pacifico, disciplinato, quasi un pellegrinaggio verso la libertà e la giustizia. All'arrivo saranno più di cinquantamila. La mattina del 6 aprile Gandhi entra in acqua per un bagno rituale, poi raccoglie un

203. E. H. Erikson, *Autobiografia in parallelo. Con Freud, Gandhi e la nuova generazione*, tr. it., Armando, Roma 1976, p.165.

204. *Message to Andhra*, in *The Hindu,* 14-3-1930 = *CWMG*, vol. 48, p. 396.

pugno di sale. È il gesto simbolico che dà l'avvio alla disobbedienza nazionale. Seguono gli arresti e le cariche a colpi di *lathi*, il bastone in uso alla polizia. I manifestanti non reagiscono alla violenza. A Patna la cavalleria tenta di caricare i *satyagrahi* stesi a terra, ma i cavalli si fermano, mostrando quel rispetto della vita umana che non sempre è presente negli uomini.

Non è improprio vedere nella marcia del sale il culmine non solo della politica gandhiana, ma anche dei suoi esperimenti educativi. Il fine dell'educazione è la libertà. «Ciò che libera è educazione», dichiara in un discorso agli studenti di Ahmedabad[205]. Ed aggiunge che esistono due tipi di educazione, quella politica, che consiste nel liberare il proprio paese dal dominio straniero, e quella spirituale, la *moksha*, che è il più alto compito dell'uomo. La libertà spirituale è legata alla libertà politica e «mondana», poiché colui che è tormentato da mille paure mondane non può ottenere nemmeno la liberazione spirituale. È un nesso un po' forzato, perché la *moksha* consiste tradizionalmente proprio nel liberarsi dalle preoccupazioni mondane, più che nell'occuparsene. Ma è un nesso della massima importanza: legando la libertà spirituale a quella politica Gandhi recupera la dimensione mondana dell'esistenza, facendo un importante passo oltre una certa spiritualità disincarnata che appartiene alla tradizione indiana. La spiritualità ha un valore politico, così come la politica ha un valore spirituale. L'educazione conduce all'una ed all'altra. L'*uomo di carattere*, che è l'ideale educativo gandhiano, è libero sia dalla schiavitù delle passioni che dalla schiavitù politica.

Già in Sudafrica Gandhi aveva chiarito il profondo significato educativo del *satyagraha*. A chi avanza perplessità sulla possibile efficacia della lotta nonviolenta, risponde dalle colonne di *Indian Opinion* che una impresa del genere prescinde dal risultato, una idea alla quale non è naturalmente estraneo il *karma yoga*, l'agire senza curarsi dei frutti dell'azione, insegnato dalla *Bhagavad-Gita*. Il *satyagraha* ha un valore intrinseco, è «un tipo di educazione nel vero senso del termine»[206], poiché l'adesione alla verità e la disponibilità a soffrire per essa raf-

205. *Speech to students, Ahmedabad*, in *Navajivan,* 18-11-1920 = *CWMG*, vol. 21, p. 486.
206. *Real education*, in *Indian Opinion*, 3-10-1908 = *CWMG,* vol. 9, p. 188.

forzano la volontà e rappresentano una conquista irreversibile della persona.

La nonviolenza ha un valore educativo perché è impossibile praticarla senza aver compiuto un'opera di purificazione e di controllo delle passioni, un lavoro sulla volontà e sulla paura, una riflessione sul non-senso della violenza. Inoltre il *satyagrahi* non intende schiacciare l'avversario, ma convertirlo e convincerlo. In questo modo si pone nei suoi confronti come un educatore; o meglio: il conflitto diventa un'impresa di co-educazione, un tentativo di uscire dalla routine delle relazioni di dominio ed instaurare una comunicazione reale. La reazione nonviolenta ha il vantaggio di rompere il fronte compatto dell'opinione pubblica del paese avversario. La marcia del sale ne è l'esempio: in Inghilterra non meno che nel resto del mondo si diffondono attestati di stima e manifestazioni di simpatia verso i dimostranti indiani. È il tentativo di seguire la logica della ragione in una dimensione, quella storica, tradizionalmente (e nel Novecento, secolo della scienza e della tecnica, anche più che in altri secoli) caratterizzate dal dilagare della violenza e dell'irrazionale. Tutta la storia occidentale tende a questo stesso fine. L'esito disastroso dei tentativi occidentali di instaurare sul piano storico il regno della ragione dimostrano l'importanza di uno degli assunti di base del pensiero di Gandhi: quello riguardante la relazione tra mezzi e fini. Non è possibile raggiungere un fine se non con un mezzo ad esso conforme. Affermazione semplicissima, con la quale però è rovesciato il machiavellismo occidentale. L'unica via per tentare di instaurare un regno della ragione è quello di usare mezzi razionali. La violenza, anche quando sembra giustificata, anche quando esercitata da chi ha dalla sua parte la giustizia, è una porta spalancata sull'irrazionale. Per usare un'espressione di Giuliano Pontara, la nonviolenza gandhiana si impone come una espressione di *antibarbarie*[207] non solo nel suo tempo sconvolto dalle guerre mondiali, ma anche nella nostra età di terrorismi contrapposti (quello degli attentatori suicidi, ma anche quello degli stati).

207. G. Pontara, *L'antibarbarie. La concezione etico-politica di Gandhi e il XXI secolo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2006.

Il boicottaggio comprendeva, come sappiamo, il rifiuto dell'educazione inglese. Si tratta di una scelta difficile per gli studenti; vuol dire mettere la lotta per l'indipendenza prima delle preoccupazioni personali per la sistemazione economica e professionale. È un sacrificio attraverso il quale Gandhi stesso aveva fatto passare i propri figli, quando ancora non era in questione l'indipendenza nazionale. Ora invita gli studenti a disobbedire ai loro stessi genitori, se essi intendono imporre loro un regolare corso di studi nelle scuole governative. Ogni figlio ha un preciso dovere di obbedienza nei confronti dei propri genitori, ma è anche più importante seguire la voce della coscienza. Se questa dice che la volontà dei genitori è sbagliata, è il risultato di una visione ristretta e di una volontà debole, è possibile, anzi doveroso disobbedire[208]. In questo caso, però, l'alternativa non è l'*homeschooling*. Man mano che si sviluppa il movimento per l'indipendenza, Gandhi diventa consapevole della importanza di una sorta di sistema scolastico parallelo, di una rete di scuole nazionali che da un lato offrano una formazione a coloro che disertano le scuole governative, dall'altro anticipino quello che, dopo l'ottenimento dell'indipendenza, sarà il sistema scolastico nazionale.

Come ho già accennato, i primi tentativi di stabilire un'educazione nazionale risalgono al movimento *swadeshi* nel Bengala, nell'ambito del quale nasce nel 1906 il Consiglio Nazionale per l'Educazione, con lo scopo di creare una rete di scuole indiane sottratte al controllo governativo, in grado di sostenere e diffondere la cultura nazionale attraverso la lingua nazionale. Per qualche anno queste scuole nazionali suscitano entusiasmo, ma ben presto si imbattono in non poche difficoltà, dovute non solo alla mancanza di fondi, ma anche allo scarso valore sul mercato del lavoro dei diplomi che rilasciano. Esse seguono la parabola discendente del movimento *swadeshi* del Bengala, e nel decennio successivo non resta molto di quel tentativo generoso[209].

208. *Speech to students*, Ahmedabad, in *Navajivan,* 18-11-1920, *CWMG*, vol. 21, p. 487.

209. S. Seth, *Subject lessons. The western education of colonial India*, Duke University Press, Durham 2007, p. 165.

Un importante documento sul pensiero gandhiano in merito all'educazione nazionale prima del lancio della campagna di non-collaborazione è il suo intervento ad una conferenza educativa nel Gujarat, nell'ottobre del 1917[210]. Lo scopo della conferenza era quello di interrogarsi sui modi per promuovere la diffusione dell'educazione nello stato, ma Gandhi propone con decisione un ripensamento generale dell'istituzione scolastica che vada nella direzione della liberazione dalla sudditanza culturale ai dominatori. In primo piano c'è la questione della lingua, sulla quale le idee di Gandhi erano chiare fin dai tempi del Sudafrica. Insegnare ai bambini indiani usando la lingua inglese è uno spreco ed una violenza. Uno spreco, perché imparare attraverso una lingua che non è la propria richiede nei bambini indiani uno sforzo enorme, e rallenta il loro processo di apprendimento. Se si usassero le lingue locali, si potrebbero imparare in dieci anni le cose che richiedono sedici anni di scuola. Inoltre questo tipo di educazione crea una barriera culturale tra gli studenti e le loro famiglie: i ragazzini, educati a parlare e pensare in inglese, diventano stranieri nelle loro stesse case, afferma riprendendo la denuncia di Vivekananda. La *downward filtration theory* confidava nella possibilità che l'educazione occidentale ricevuta nelle scuole governative potesse filtrare e diffondersi nelle masse. Questo non succede, nemmeno in famiglia. Si è invece creata una classe di intellettuali separati dal popolo, incapaci di comunicare con esso e di comprenderne i bisogni e le aspirazioni. L'educazione inglese ha privato gli indiani di ogni originalità, facendone dei meri imitatori degli occidentali. Le nuove generazioni sono fiacche, prive di energia, incapaci di contribuire al bene comune perché estenuate, più che formate, da un'educazione incapace di contatto con il loro mondo. Bisognerà rivalutare il gujarati, una lingua che ha espresso le proprie potenzialità grazie a scrittori come Rajchandra, e cercare la lingua nazionale non nell'inglese, che resta estraneo al popolo e difficile da imparare per chiunque, ma nello hindi-urdu, la lingua parlata dalla maggior parte degli indiani. Al centro dell'educazione dovrà esserci la formazione del carattere, che

210. Testi, 30.

non può avvenire al di fuori della religione. Poiché non tutti possono diventare impiegati e funzionari, la scuole dovranno riservare spazio anche al lavoro manuale. Le discipline andranno insegnate cercando un contatto con la realtà locale e con i metodi tradizionali: la storia insegnata dovrà essere quella indiana, e non quella inglese; l'aritmetica si potrà spiegare con i metodi tradizionali di calcolo in uso in India; l'educazione fisica potrà riscoprire i giochi indiani, invece di ricorrere agli sport occidentali. Nel piano educativo gandhiano trova posto anche la musica, ma non come formazione del gusto musicale, quanto piuttosto, sembra, come sussidio utile per la coordinazione del lavoro comune. C'è anche – e questo sorprende anche tenendo conto di quanto detto sulla evirazione del popolo indiano conseguente al disarmo forzato – la richiesta di inserire nel sistema formativo una scienza militare per quanti vogliano imparare ad usare le armi.

Sorprendono meno le opinioni di Gandhi sull'educazione femminile. Uomini e donne sono stati fatti diversi dalla Natura, e per questo la loro educazione, dopo la fase primaria, non può che essere diversa. Il compito della donna è quello di curare la casa e di educare i figli, quello dell'uomo di lavorare e provvedere al sostentamento economico della famiglia. Il «piano della Natura» non prevede dunque che la donna lavori. La sua educazione dovrà essere incentrata sull'amministrazione domestica, la conoscenza della gravidanza e dell'allattamento, la cura dei figli. Omaggiata con l'altisonante titolo di «madre della Nazione», la donna in realtà è ricacciata fuori dalla vita pubblica, costretta in un ruolo che non ha nulla di naturale, ma è il risultato di una oppressione culturale che discorsi come questo di Gandhi giustificano e perpetuano.

In questa fase Gandhi non è nemmeno un fautore dell'istruzione obbligatoria. Sarebbe, sostiene, un peso in più da imporre al popolo. La sua preferenza va verso una istruzione libera, ma non obbligatoria. Gli sfugge il valore di emancipazione che può avere una tale costrizione. Una famiglia di contadini poveri non manderà i figli a scuola se non sarà costretta a farlo. E se la scuola è quella che Gandhi critica – una scuola nella quale si insegna in inglese e si impara a vergognarsi del lavoro manuale dei propri stessi genitori – è una posizione con la quale si può convenire; ma l'opinione sulla non

obbligatorietà riguarda l'altra scuola, quella possibile ed ipotetica, ed è una scuola che dovrebbe essere adatta al figlio del contadino non meno che al figlio dell'impiegato, considerata la presenza del lavoro manuale. Alla scuola pubblica obbligatoria e gratuita Gandhi in questa fase preferisce la scuola privata sul modello americano, legata al contributo di qualche benevolo finanziatore. La diffidenza nei confronti dello stato è accompagnata in questo caso da una fiducia ingenua (nonostante le felici esperienze di Gandhi con i ricchi finanziatori delle sue iniziative) nelle buone intenzioni dei finanziatorii e nella loro volontà di investire i loro soldi in istituzioni finalizzate al bene comune, e non ai propri interessi privati.

Queste scuole private a carattere nazionale non intendono, in questa fase, sfidare il governo, ma rappresentano degli esperimenti che anticipano concretamente le riforme che si chiede al governo di adottare. Quando saranno state avviate non poche scuole secondo il nuovo sistema, e si potranno mostrare i risultati positivi, sarà facile ottenere che il governo lo faccia proprio e lo estenda anche alle sue scuole. L'avvio della campagna *swadeshi* e soprattutto la dichiarazione del *purna swaraj* cambiano radicalmente l'impostazione del problema. Le scuole nazionali diventano istituzioni centrali nella strategia di sganciamento dal dominio britannico e luoghi privilegiati per la formazione di una nuova generazione di indiani, liberi dalle lusinga di una buona sistemazione alle dipendenze dell'amministrazione pubblica ed animati da zelo patriottico e spirito di sacrificio.

Nell'ottobre del 1920, pochi mesi dopo aver lanciato la campagna di boicottaggio e non-collaborazione, Gandhi fonda ad Ahmedabad il Gujarat Vidyapith, una università nazionale concepita in stretta relazione con le necessità della lotta per l'indipendenza (e che, in accordo con lo spirito riformatore del movimento, accoglie per la prima volta anche studenti intoccabili). Nel discorso inaugurale è estremamente chiaro: «Non abbiamo istituito questo Vidyapith in vista di uno scopo educativo, ma in vista di uno scopo nazionale»[211]. Quella che rivolge agli studenti non è un'offerta formativa, ma una proposta politica;

211. *Inaugural speech at Gujarat Mahavidyalaya, Ahmedabad*, in *Navajivan,* 18-11-1920 = *CWMG*, vol. 21, p. 481.

o meglio: è una proposta formativa *in quanto* politica. Se gli studenti valuteranno la nuova istituzione badando alle strutture, allora non potranno che esserne delusi. Dal punto di vista dei «mattoni e della malta», le università statali sono incomparabilmente migliori. Ma il Vidyapith vuole e può offrire altro. Non una semplice formazione intellettuale, ma la formazione del carattere, che è l'unica che può condurre alla libertà. Nella sua autobiografia, raccontando dei suoi esperimenti di *homeschooling*, fa un parallelo con la situazione creatasi durante la campagna *swaraj*: la lezione di libertà e di dignità data ai figli a scapito della formazione letteraria è la stessa offerta nel 1920 «ai giovani recuperati dalle cittadelle della schiavitù»[212], vale a dire le scuole governative. Anche in questo caso sembra preoccuparsi poco delle conseguenze sulla formazione culturale. Sia le scuole governative che quelle private (anch'esse controllate dal governo) vanno abbandonate come si abbandona una stanza infestata da un serpente, devono essere evitate come si evita un veleno. Se anche non vi fosse alcuna alternativa, bisognerebbe rifiutarsi di frequentarle. Uno studente del Gujarat College di Ahmedabad gli chiede se vuole che gli studenti commettano suicidio o sacrifichino i propri interessi. La risposta è che auspica che gli studenti sacrifichino i propri interessi, proteggendo in questo modo anche sé stessi[213]. Gandhi riconosce al sacrificio l'importanza ed il ruolo che altri educatori attribuiscono all'alfabetizzazione. È solo quando il popolo è pronto per il sacrificio, quando la moralità è stabilita, quando vengono praticati la castità e le altre forme di austerità, che il paese prospera. Non c'è nulla che possa sfuggire alla logica del sacrificio. La lotta nonviolenta si regge su di esso: non consegna la vittoria se non a chi si è purificato attraverso il sacrificio. La via del Gujarat Vidyapith è questa. Romain Rolland, che ha da ridire per quanto di *medioevale* trova in Gandhi, nota senza disapprovazione che gli istituti cui è affidata la nuova educazione «sono, più che scuole, veri e propri conventi, dove si concentra il fuoco sacro dell'India»[214]. Definizione che è più adeguata all'*ashram*

212. *An autobiography*, cit., p. 241.

213. *Speech at students' meeting, Ahmedabad*, in *Navajivan,* 3-10-1920 = *CWMG*, Vol. 21, p. 311.

214. R. Rolland, *Mahatma Gandhi*, cit., p. 80.

che al Gujarat Vidyapith, ma che coglie l'essenziale carattere spirituale, più che intellettuale, delle istituzioni formative legate alla lotta per lo *swaraj*. Nel 1924, tornando al Gujarat Vidyapith dopo due anni passati nella prigione di Yeravda (che lui chiama Yeravda Ashram), Gandhi ribadisce il nesso tra libertà politica e liberazione spirituale: «Il nostro ideale è il testo: *Sa vidya ya vimuktaye*»[215], «conoscenza è ciò che porta alla libertà». Gli studenti del Vidyapith e delle istituzioni educative collegate sono più di trentamila. Ma definirli studenti è riduttivo. Molti di loro sono attivamente impegnati nel *satyagraha*, molti sono finiti o finiranno in galera; tutti hanno rinunciato ad una formazione regolare nelle scuole statali, ad un futuro sicuro, ad una carriera per seguire la via difficile della libertà. È una generazione che distrugge tutti i pregiudizi (frequenti nello stesso Gandhi) sulla presunta fiacchezza fisica e morale dei giovani, e che dopo l'indipendenza costruirà la nuova India, non sempre nella direzione auspicata dal padre della nazione.

Sevagram

Abbiamo visto che nel '33 termina l'esperienza del Satyagraha Ashram, trasformato in una associazione dedita al servizio degli intoccabili. Il problema dell'intoccabilità è il centro delle preoccupazioni e dell'attività politica di Gandhi nei primi anni Trenta. Nel '33 fonda un nuovo giornale, *Harijan Sevak* (semplicemente *Harijan* nella edizione inglese), che fin dal titolo mostra l'urgenza della rimozione dello scandalo della intoccabilità. A molti sembra un passo indietro rispetto alla lotta per l'indipendenza. Vi è invece una innegabile coerenza, uno sviluppo lineare nell'impegno politico di Gandhi. Lo *swaraj*, ha spiegato più volte, non è mera indipendenza politica ed economica. Non vale a nulla aver conquistato l'indipendenza, se l'India diventa uno stato autonomo sul modello occidentale o continua ad essere afflitta dai mali di sempre. Lo *swaraj* è una liberazione in

215. *Inaugural address at Gujarat Vidyapith*, in *Navajivan,* 15-6-1924 = *CWMG,* vol. 28, p. 129.

senso più ampio: dal nemico esterno, ma anche da quello interno; dal dominio inglese, ma anche dal dominio delle superstizioni e di istituzioni che offendono la dignità umana. La lotta per lo *swaraj* è anche una lotta culturale e religiosa. Si tratta, ad esempio, di fronteggiare la convinzione diffusa che gli intoccabili stiano scontando nell'esistenza presente le colpe di vite precedenti, secondo la legge del *karma*. Gandhi affronta il problema sin dal primo numero di *Harijan Sevak*, affermando che la legge del *karma*, alla quale nessuno può sfuggire, è tuttavia imperscrutabile. Nessuno può sapere esattamente quali azioni producano certi risultati; e non c'è nessuno che sia privo di difetti e possa considerarsi nel diritto di giudicare gli altri. Non c'è alcuna volontà divina nella condizione degli intoccabili, ma solo l'opera degli uomini. Se fosse diversamente, tutta la religione crollerebbe. «Se queste classi oppresse non dovessero avere la grazia o la misericordia di Dio, il mondo cesserebbe di avere fede in Dio»[216]. È qui all'opera quella che considero la più grande conquista del pensiero religioso di Gandhi, l'idea già notata di Dio come *Daridranarayana*, incarnato nei poveri e negli ultimi. Questa posizione religiosa, che anticipa i temi più vivi della *religione aperta* del nostro Capitini, conduce inevitabilmente ad una concezione della liberazione che ha intonazioni escatologiche. Negli ultimi anni l'idea dello *swaraj* evolve in quella di *Ramarajya*. La parola letteralmente vuol dire *Regno di Rama*, ma Rama, *avatar* di Vishnu, è Dio stesso. Il *Ramarajya* è il Regno di Dio sulla terra. «Indipendenza nella mia concezione significa niente di meno che la realizzazione del 'Regno di Dio dentro di noi e in questa terra'»[217], afferma nel '45, quando ormai l'indipendenza politica è vicina. Ma non si tratta, a differenza della *realtà liberata* di Capitini, di un superamento del male ontologico, della morte e della malattia. Ciò equivarrebbe ad uno sconvolgimento delle leggi della natura, che per Gandhi sono immutabili. «Io non desidero un regno né un paradiso – afferma in una discussione sul comunismo –, né la liberazione dalla nascita e dalla morte. Io desidero solo la fine della

216. *Why «Harijan»*, in *Harijan Sevak,* 23-2-1933 = *CWMG*, vol. 59, p. 345.

217. *Speech at A. I. S. A. meeting -1*, in *The Hindu,* 27-3-1945 = *CWMG*, vol. 86, p. 99.

sofferenza di coloro che sono in pena»[218]. Un'altra parola che Gandhi adopera come sinonimo di *swaray* è *dharmarajya*, *Regno del dharma*, inteso come quel sistema politico nel quale l'unico scopo è servire i deboli[219]. Il *dharma* è nella visione indiana il principio di armonia che regge la società non meno che il cosmo. Per gli hindu tradizionalisti, questa armonia dal punto di vista sociale richiede non solo l'esistenza delle caste, ma anche quella degli intoccabili. Per Gandhi invece la presenza di esseri umani considerati impuri e costretti a vivere in condizioni quasi animali è una violazione del principio di giustizia ed armonia sociale, e dunque dello stesso *dharma*. Il ristabilimento del *dharma*, che non comporta l'abolizione del sistema delle caste ma la loro interpretazione in senso ugualitario, parte dunque proprio dagli *harijan*. Gli esclusi della civiltà indiana dovranno essere riammessi in tutti i luoghi pubblici, a cominciare dai templi; e dovrà essere riconosciuto loro il diritto all'istruzione. Di ciò si occupa, tra l'altro, l'Harijan Sevak Sangh, l'organizzazione cui nel '33 sono stati donati gli edifici del Satyagraha Ashram.

Alla scelta del nuovo *ashram* non è estranea la lotta contro l'intoccabilità. Nell'agosto del '33 Gandhi viene rilasciato dal carcere di Yeradva in seguito ad un digiuno che lo aveva portato alle soglie della morte, intrapreso perché la direzione del carcere gli aveva negato quelle agevolazioni che gli avrebbero consentito di continuare a lavorare per la causa degli *harijan*. Dopo il suo rilascio raggiunge l'*ashram* di Wardha, fondato dal suo discepolo Vinoba Bhave, dove torna periodicamente quando non è impegnato a percorrere l'intero paese per difendere la causa della lotta all'intoccabilità. Wardha, nello stato del Maharashtra, è situata proprio al centro del paese, in una posizione strategicamente più felice di Ahmedabad. Ad otto chilometri dalla città si trova Seagon, un villaggio abitato da appena seicento persone, molte delle quali appartengono alla casta degli intoccabili. È qui che Gandhi nel '36 decide di stabilire il suo nuovo *ashram*, che nel '40

218. *Talk with Manu Gandhi*, *CWMG*, vol. 95, p. 258.

219. «Nel nostro swaraj, nel nostro dharmarajya, ci sarà un solo fine, servire il debole». *Reply to welcome address by Surat Municipality*, in *Navajivan*, 5-5-1921 = *CWMG*, vol. 23, p. 57.

prenderà il nome di Sevagram, Villaggio per il servizio. Il luogo è assolutamente inospitale, il clima insano, le condizioni igieniche pessime anche considerato lo standard indiano. Verso questo luogo lo conduce da un lato la consapevolezza religiosa del dovere di rendere servizio agli ultimi, dall'altro l'intento di mostrare la possibilità di rigenerare le miriadi di villaggi che costituiscono l'anima tradizionale dell'India trasformando Seagon in un villaggio modello. Ma questa impresa si rivela particolarmente difficile. I poveri del villaggio guardano con sospetto i membri dell'*ashram*, appartenenti generalmente alla classe media; fin dal primo arrivo di Gandhi il capo villaggio, pur dandogli il benvenuto, lo avvisa che non collaborerà con il suo programma contro l'intoccabilità[220]. Gandhi ha attraversato tutta l'India, portando nei villaggi il suo messaggio di accoglimento degli *harijan*; nessuno ha osato contraddire il Mahatma, ma non molto restava dopo il suo passaggio. Gli intoccabili venivano accolti nei templi finché era presenta Gandhi, e riespulsi subito dopo la sua partenza. Dimorando in un villaggio, ora ha modo di constatare le difficoltà estreme di operare cambiamenti di mentalità nelle piccole comunità.

Lo schema di Wardha

È a Segaon che Gandhi matura il suo piano definitivo per l'educazione nazionale, chiamato *Nai Talim*, che tradotto alla lettera vuol dire *nuova educazione*, ma meglio noto come *Basic Education*. Nel corso del '37 si intensificano le prese di posizione di Gandhi sul tema dell'educazione nazionale. Come ha notato Fulvio Cesare Manara, la questione diventa urgente in questo periodo per la diffusa convinzione che l'indipendenza fosse ormai ad un passo[221]. In un articolo su *Harijan* del luglio di quell'anno sintetizza le idee sull'educazione già formulate negli anni precedenti (l'educazione come formazione corporea, mentale e spirituale, importanza secondaria dell'alfabe-

220. Th. Weber, *Gandhi as disciple and mentor*, p. 113.

221. F. C. Manara, *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Unicopli, Milano 2006, p. 215.

tizzazione, ricorso al lavoro manuale come strumento privilegiato dell'educazione, autofinanziamento delle scuole) ed aggiunge una proposta per rivoluzionare l'istruzione universitaria e legarla alle necessità nazionali. Le università dovranno essere associate alle diverse industrie, che si accolleranno le spese per la formazione dei laureati di cui hanno bisogno[222]. Non potrebbe esserci contraddizione maggiore tra le premesse e le conclusioni. Se l'educazione deve mirare alla formazione integrale della persona, allora essa non può che essere svincolata dalla immediata preoccupazione per una sistemazione professionale; se l'educazione deve formare al servizio, è lecito dubitare che le aziende e le industrie, che perseguono scopi particolari, possano realmente educare. La proposta ha il vantaggio di abbattere i costi dell'educazione universitaria, ma la costringe nei limiti ristretti della semplice formazione al lavoro e la fa dipendere dalla domanda del mercato. Le reazioni non mancano. In una lettera ad *Harijan* un anonimo professore universitario attacca il piano di Gandhi con argomentazioni che appaiono tutt'altro che superficiali:

1) Un apprendistato lavorativo troppo precoce fossilizza le menti dei ragazzi e non li mette in grado di cogliere il significato economico del lavoro. «Chiunque può sfruttare un tale lavoratore».

2) È illusorio credere che il lavoro degli studenti e la vendita dei beni prodotti siano sufficienti a rendere le scuole finanziariamente autonome. Esso non sarà altro che lavoro infantile legalizzato.

3) È semplicistico credere che tutto possa essere insegnato attraverso il lavoro artigianale, ad esempio contando i fili durante la tessitura. È bene che il lavoro sia obbligatorio in tutte le scuole, ma se si vuole che abbia realmente un valore formativo occorre liberarlo da ogni pretesa di produzione. I bambini devono essere messi in condizione di sperimentare con molti materiali e molti macchinari, e ciò è incompatibile con una produzione specializzata e standardizzata. «Non pretendiamo che la scuola produca non solo uomini ma anche merci»[223].

Questo docente evidenzia con chiarezza il rischio principale di una

222. *Criticism answered*, in *Harijan*, 31-7-1937 = *CWMG*, vol. 72, p. 80.
223. *Self-supporting schools,* in *Harijan,* 18-9-1937 = *CWMG*, vol. 72, p. 231.

simile proposta, che è quello di creare una forza lavoro sottoposta a sfruttamento e poco consapevole dei propri diritti. Un pericolo che è evidente soprattutto se si considera anche l'etica gandhiana del sacrificio. Il rischio è forte anche per l'istruzione universitaria. Se la formazione superiore non è affidata allo stato, ma alle stesse aziende, esse formeranno una forza-lavoro incapace di qualsiasi rivendicazione sindacale. Si attua così il sogno gandhiano della conciliazione tra capitale e lavoro, ma a tutto svantaggio dei lavoratori.

Per discutere questo schema educativo nell'ottobre dello stesso anno viene convocata una conferenza a Wardha, in occasione del venticinquesimo anniversario della Scuola Superiore Marwari. Non si tratta, contrariamente a quello che si potrebbe pensare considerando l'importanza del tema, di una grande conferenza. Sono invitati pochi educatori, ed ancora meno sono i giornalisti accreditati.

La conferenza vuole essere un'occasione di studio e di confronto reale, senza la pressione dell'opinione pubblica e della stampa. Alla vigilia della conferenza Gandhi propone quattro punti da discutere, che sintetizzano le idee che già conosciamo: 1) Le scuole governative sono inadeguate ai bisogni formativi del paese, perché adoperano l'inglese e non prevedono la formazione professionale; 2) l'educazione primaria deve essere estesa per almeno sette anni e comprendere la formazione professionale; 3) la formazione deve avvenire attraverso l'addestramento professionale e deve autofinanziarsi con il lavoro degli studenti; 4) l'istruzione secondaria sarà in mano ai privati; le università, formate da gruppi di persone «di cui siano noti il valore e l'integrità», si occuperanno degli esami e dei piani di studio, e si manterranno con le tasse necessarie per sostenere gli esami[224].

Il *Nai Talim* vuole rappresentare una alternativa tanto all'educazione occidentale quanto a quella comunista. I paesi occidentali, afferma intervenendo durante la conferenza, possono permettersi di investire molti soldi nell'educazione, ma sono soldi che provengono dallo sfruttamento, mentre la Russia ha creato un sistema che ha raggiunto risultati apprezzabili, ma in un contesto generale caratterizzato dalla

224. *Questions before Educational Conference*, in *Harijan,* 2-10-1937 = *CWMG*, vol. 72, pp. 287-288. Vedi Testi, 31.

violenza. L'India non può seguire quei modelli, perché essi richiedono un quantità di denaro che è possibile ottenere solo ricorrendo alla violenza ed allo sfruttamento. In questo senso il *Nai Talim* è un piano educativo nonviolento[225]. Ma quella economica non è l'unica ragione del *Nai Talim*, né la principale. Più urgente è l'esigenza di liberarsi dagli schemi culturali dei colonizzatori, di decolonizzare le istituzioni e la mentalità del paese. Gli inglesi hanno creato scuole che formano intellettuali da impiegare come funzionari pubblici. Andare a scuola significa separarsi dal popolo, ed anzi contrapporsi ad esso, collaborando con il sistema coloniale di sfruttamento. Ma nell'affermazione del valore formativo del lavoro – o meglio: della prevalenza formativa del lavoro sullo studio intellettuale – trovano espressione pedagogica anche le idee morali e religiose maturate tra l'Inghilterra ed il Sudafrica, nel confronto ideale con Tolstoj (e attraverso di lui con il contadino Bondarev) e Ruskin. V'è un aspetto spirituale di purificazione della vita quotidiana che è sicuramente nobilissimo, per molti versi condivisibile, ma che resta il culmine di un percorso di consapevolezza personale, di una ricerca mossa da preoccupazioni religiose ed etiche che non sono universali. L'impressione è che Gandhi voglia non solo cercare una scuola come strumento di decolonizzazione ma in qualche modo anche imporre al paese intero una visione etico-religiosa che è il risultato delle sue molteplici esperienze, letture, incontri sia in India che in Occidente. Nelle intenzioni di Gandhi, la conferenza deve consentire una discussione aperta, libera e costruttiva di questi punti, ma inevitabilmente la sua presenza, la sua autorevolezza, la sua condizione di Mahatma finiscono per avere un loro peso. Vengono avanzate poche, deboli obiezioni; il piano è sostanzialmente accettato nei quattro punti proposti da Gandhi. Nella sua proposta non v'era alcun cenno alla obbligatorietà della formazione primaria; la risoluzione approvata invece afferma che l'educazione deve essere «gratuita e obbligatoria»[226]. È questo l'unico

225. *Speech at Educational Conference -1*, in *Harijan*, 30-10-1937 = *CWMG*, vol. 72, pp. 358-362. Vedi Testi, 32.

226. Le risoluzioni approvate sono le seguenti: 1. Educazione gratuita ed obbligatoria per sette anni; 2. La lingua madre come veicolo per l'istruzione; 3.

punto nel quale la risoluzione finale si distacca significativamente dalla proposta di Gandhi.

A conclusione della conferenza viene creata una commissione sotto la guida di Zakir Husain, il futuro terzo presidente dell'India (dal '67 al '69, anno della morte), che a soli ventitré anni era stato tra i fondatori dell'università islamica Jamia Millia Islamia, e che aveva perfezionato i suoi studi con un dottorato a Berlino in economia. Della commissione fanno parte nove membri, tra i quali Vinoba Bhave, Kaka Kalelkar, un membro dell'*ashram* di Sabarmati che aveva avuto un ruolo di primo piano nella fondazione del Gujarat Vidyapith, J. C. Kumarappa, l'economista che ha sviluppato e sistematizzato le idee di Gandhi sullo sviluppo rurale e Kishorilal Mashruwala, discepolo di Gandhi. La commissione stila due rapporti, uno del 2 dicembre del '37, con il quale vengono fissati i principi fondamentali, ed un secondo del 1940 con il quale si tratteggia il curriculum della *Basic education*. Quest'ultimo comprende le seguenti discipline ed attività: 1. Lavoro manuale: tessitura, agricoltura, giardinaggio, legatoria ecc. 2. Lingua madre. 3. Aritmetica. 4. Studi sociali, storia, educazione civica, geografia. 5. Scienza generale, botanica, chimica e zoologia. 6. Disegno e pittura. 7. Hindi e urdu. 8. Educazione alla salute[227].

Particolarmente interessante è la presenza delle scienze sociali, le cui finalità, secondo la Commissione, sono le seguenti:

> 1. Sviluppare un ampio interesse al progresso dell'umanità in generale e dell'India in particolare.
>
> 2. Sviluppare nell'alunno una comprensione appropriata del suo ambiente sociale e geografico, e far sorgere il desiderio di migliorarlo.
>
> 3. Inculcare l'amore per la patria, rispetto per le sue parti e fiducia nel suo futuro destino come casa di una

Formazione centrata sul lavoro manuale; 4. Auto-finanziamento del sistema scolastico attraverso il lavoro degli studenti. *Speech at Educational Conference*, in *Harijan,* 30-10-1937 = *CWMG*, vol. 71, p. 368, nota 1.

227. Y. K. Singh, *History of indian educational system*, A P H Publishing Corporation, New Delhi 2009, p. 131.

società unita e collaborativa basata sull'amore, la verità e la giustizia.

4. Sviluppare il senso dei diritti e delle responsabilità della cittadinanza.

5. Sviluppare le virtù individuali e sociali che fanno di un uomo un compagno affidabile e un vicino fidato.

6. Sviluppare un mutuo rispetto per le religioni mondiali[228].

È avvertibile la traccia del particolare nazionalismo gandhiano, che non contrappone la nazione al mondo, ma percepisce la nazione come parte del mondo, e l'amore per la patria come una espressione del più generale amore per l'umanità. L'ultimo obiettivo è anch'esso una delle aspirazioni centrali di Gandhi. Si noterà che nel curriculum manca un esplicito insegnamento della religione. Abbiamo visto che nelle istituzioni educative gandhiane la prassi religiosa occupa un posto di assoluto rilievo; anche se non esiste un insegnamento specifico della religione, la formazione religiosa è assicurata dalla partecipazione alla vita di una comunità i cui atti quotidiani sono improntati a principi e voti religiosi. Al momento di tracciare uno schema educativo valido per l'intera nazione, emerge prepotentemente il problema del conflitto religioso. Introdurre nelle scuole l'insegnamento delle singole religioni non aiuta il dialogo ma rafforza le distinzioni. Meglio concentrarsi su ciò che esse hanno in comune, quei valori di verità e giustizia che brillano al fondo di ogni religione, e che l'insegnante dovrà mostrare all'opera con il suo comportamento[229].

Il sistema educativo è ugualmente aperto a maschi e femmine, ma dopo i primi anni, in accordo con la visione gandhiana delle differenze di genere, per le ragazzine è previsto un corso di economia domestica al posto del lavoro artigianale.

Per mettere in pratica lo schema si decide di sperimentarlo presso alcune province, creando subito scuole della durata di tre anni per

228. S. P. Chaube, *Recent philosophies of education in India*, Concept, New Delhi 2005, pp. 166-167.

229. *Answers to questions*, in *The Bombay Chronicle*, 7-7-1938 = *CWMG*, vol. 73, p. 274.

la formazione degli insegnanti secondo i principi del *Nai Talim*, ma le difficoltà politiche rendono difficile la sua estensione a tutto il territorio nazionale. Durante il movimento *Quit India,* atto finale della opposizione nonviolenta al dominio inglese, molti attivisti per l'educazione di base vengono arrestati e non poche scuole chiuse. Alla fine della seconda guerra mondiale il consigliere educativo del Central Advisory Board of Education (CABE), John Sargent, tratteggia un piano educativo per lo sviluppo educativo del paese (noto come *Rapporto Sargent*)[230] che ingloba alcuni dei principi del *Nai Talim*. L'educazione elementare è divisa in due fasi, *junior basic* (dai sei agli undici anni) e *senior basic* (dagli undici ai quattordici). Il principio della obbligatorietà dell'istruzione viene rafforzato, affidando ai pubblici ufficiali il compito di vigilare sull'adempimento della parte dei genitori. Un passo indietro riguarda la co-educazione dei due sessi, che viene considerata non adatta a questo tipo di scuola. Pur confermando l'importanza del lavoro manuale, il *Rapporto Sargent* nega ogni importanza all'auto-finanziamento attraverso il lavoro degli studenti. L'introduzione degli esami e dei diplomi, così fermamente aborriti da Gandhi, completa quest'opera di normalizzazione di quanto nel *Nai Talim* si allontanava dalla concezione occidentale della scuola.

L'eredità della pedagogia gandhiana in India

Nel complesso, lo schema di Wardha ha raggiunto risultati piuttosto modesti, molto al di sotto delle aspettative. Indubbiamente la morte di Gandhi, nel 1948, ha impedito che il programma venisse portato avanti con l'impegno necessario, ma il fallimento è dovuto a problemi per così dire strutturali. La fiducia gandhiana nella possibilità di un autofinanziamento delle scuole attraverso la vendita dei beni prodotti dagli studenti si rivelò infondata. Paradossalmente, non solo le scuole che seguivano il *Nai Talim* non riuscivano ad essere finanziariamente autonome, ma costavano anche più delle

230. Y. K. Singh, *History of indian educational system*, cit., pp. 133 segg.

altre[231]. La difficoltà principale era culturale. Una scuola centrata sul lavoro può funzionare come sistema per l'educazione nazionale a condizione che non vi siano alternative, che tutti, indipendentemente dalla classe sociale, siano tenuti e frequentarle. In questo caso il lavoro diventa fattore di coesione sociale, e si supera quella intellettualità disincarnata, quella cultura aliena dalle condizioni materiali della produzione che è il risultato delle scuole che Gandhi biasima (e con buone ragioni). Se c'è invece un'alternativa per gli studenti della classe medio-alta, se persistono le scuole sul vecchio modello, è inevitabile che si riproponga nel sistema formativo la distinzione classista tra cultura intellettuale e cultura materiale, e che si crei un sistema scolastico a doppio binario, uno che offre una cultura «alta», classica o scientifica, finalizzata alla formazione della classe dirigente, ed un altro a carattere tecnico-professionale per la formazione dei ragazzi provenienti dalle famiglie della classe inferiore. È proprio la gente dei villaggi e delle campagne che si oppone a questo tipo di scuola. I contadini non vogliono mandare i figli in scuole nelle quali si insegna il lavoro manuale e non si insegnano le tre R e l'inglese, con il rischio di restare tagliati fuori dalla possibilità di migliorare la propria condizione sociale[232]. La premessa del *Nai Talim* è la visione sociale gandhiana, quell'organicismo che prevede che ognuno segua la professione del proprio genitore, senza nessuna pretesa di ascesa sociale – ascesa che non ha senso, poiché tutte le professioni hanno la stessa dignità. Il senso pratico dei contadini non si lascia sedurre dalla retorica egualitaria gandhiana. Sanno bene di vivere in una società nella quale esistono differenze di status, e che queste differenze sono legate al possesso di una formazione culturale «alta». Il loro ragionamento è intuibile: se i figli devono fare un lavoro manuale, allora che lo facciano a casa, sostenendo la famiglia, e non a scuola per mantenersi agli studi; se bisogna sottoporsi al sacrificio di farli studiare, che almeno questo serva a migliorare la loro condizione

231. V. Vashist, *Modern methods of training of elementary school teachers*, Sarup & Sons, New Delhi 2008, p. 33.

232. M. E. Sinclair, *Gandhian Basic Education*, Unesco-Unicef Programme of Educational Assistance, Paris 1976 (testo dattiloscritto), p. 25.

sociale. L'India autonoma non è il paese che aveva sognato Gandhi. Non è il paese che rigetta le macchine, il progresso, la scienza. È il paese che, sotto la guida di Jawaharlal Nehru, cerca una sua via non nella direzione della civiltà rurale, per molti versi pre-moderna auspicata da Gandhi, ma in quella dello sviluppo industriale ed agricolo con gli strumenti offerti dalla tecnica e dalla scienza.

Ad accogliere l'eredità gandhiana, anche dal punto di vista educativo, è il suo principale discepolo, Vinoba Bhave. Ho già accennato alle idee politiche di Vinoba ed al suo progetto di liberare il popolo dal governo realizzando il *Lok-Niti*. Una volta raggiunta l'indipendenza, per Vinoba occorreva tornare al *sarvodaya*, il principio economico che Gandhi aveva tratto, dandone una elaborazione originale, da Ruskin. Per Gandhi *sarvodaya* voleva dire realizzare il benessere di tutti, a partire dagli ultimi, in polemica con il principio utilitaristico del maggior benessere per la maggioranza. Questo in concreto voleva dire non cercare uno sviluppo economico in generale, ma migliorare le condizioni del paese partendo dai villaggi più poveri e dalla lotta contro l'intoccabilità. Si sarà notato, anche nelle questioni politiche, la scarsa o nulla presenza dello stato nella soluzione da lui proposta ai problemi politici ed economici. La sua ricerca di un sistema che renda economicamente autosufficienti gli istituti scolastici rivela la preoccupazione di non farli dipendere economicamente dallo stato, anche se poi finisce per legarli (almeno per quanto riguarda l'istruzione universitaria) agli interessi privati delle aziende e dell'industria. Il suo lavoro nei villaggi mira a riformarli affinché possano diventare delle piccole entità autonome ed autosufficienti, senza alcun bisogno di assistenza da parte dello stato. Vinoba segue questa via e ne trae tutte le conclusioni politiche. La democrazia rappresentativa non è che una espressione molto imperfetta del potere del popolo. Il potere è nelle mani dei partiti politici in competizione tra di loro: chi governa afferma di voler servire il popolo, ma i vantaggi che derivano dall'appartenere all'élite politica non sono compatibili con la condizione di chi è al servizio. Una autentica democrazia, intesa come governo effettivo del popolo, è possibile partendo dagli organismi politici del villaggio. Il villaggio elegge i membri del *panchayat*, il consiglio di villaggio, conoscendoli

bene; essi sono costantemente sotto il controllo della gente; in essi è possibile approvare decisioni all'unanimità, senza le contrapposizioni e le polarizzazioni proprie del sistema dei partiti. La decentralizzazione, in altri termini, rende possibile quel costante controllo del potere da parte del popolo senza il quale non c'è autentica democrazia. Per Vinoba la politica autentica è nel servizio sociale. L'intervento del politico per migliorare le condizioni della comunità, quando c'è, non è mai disinteressato. Esso serve a costruire il consenso. Soprattutto, se è il governo ad occuparsi dei problemi della comunità, quest'ultima viene svuotata di ogni potere, di ogni autonomia, di ogni capacità. Paradossalmente il miglior governo, quello più efficiente, sarebbe quello che maggiormente danneggia il popolo, poiché si sostituisce ad esso. La logica del servizio sociale va nella direzione opposta. Non rende il popolo dipendente da nessuno, ma gli mostra la via dell'autonomia e dell'autosufficienza.

Per attuare le sue idee economiche e sociali, nel '55 Vinoba lancia la campagna *Bhoodan*, con la quale chiede ai proprietari di donare dei piccoli terreni ai contadini senza terra ed agli intoccabili. L'esperimento ha successo, anche se le terre donate sono spesso in pessime condizioni, e la donazione di piccoli appezzamenti aggrava il problema dell'eccessiva frammentazione della proprietà fondiaria che caratterizza l'India[233]. L'evoluzione del *Bhoodan* è il *Gramdan* (Dono del villaggio), un esperimento interessantissimo di abolizione volontaria della proprietà privata. Nei villaggi che seguono il *Gramdan* le famiglie di contadini lavorano la terra con l'aiuto degli altri membri del villaggio, ed i beni prodotti vengono amministrati comunitariamente e distribuiti secondo le necessità. Il sistema ha avuto un successo limitato, ma significativo; esso rappresenta un innegabile progresso verso la realizzazione di un socialismo nonviolento e decentralizzato rispetto alla ingenua proposta gandhiana della *amministrazione fiduciaria*.

Sappiamo che Vinoba ha dato un contributo determinante alla nascita del *Nai Talim*, in qualità di membro della commissione presieduta da Zakir Husain. Come quella del suo maestro, la sua concezione

233. U. Sharma – S. K. Sharma, *Indian political thought*, Atlantic, New Delhi 1996, p. 373.

dell'educazione è centrata sul lavoro manuale e sulla formazione integrale, e non meramente intellettuale. Nella sua analisi, il *Nai Talim* è il sistema educativo che consente finalmente di superare la separazione tra la conoscenza ed il lavoro. Questa separazione è all'origine di ogni conflitto sociale, e nasce da una errata visione psicologica, sociologica ed economica[234]. L'educazione al lavoro è anche la via per riconciliare con la natura gli abitanti delle aree urbane. Sono nate pedagogie speciali per i portatori di handicap, nota Vinoba, ma non si considera il vero e proprio handicap di chi vive in città: la separazione dalla natura[235]. Come in Gandhi, l'educazione ha in Vinoba una finalità prevalentemente spirituale. L'educazione deve mettere lo studente in condizione di liberarsi dalla paura. Questo obiettivo può essere raggiunto soltanto se si consente allo studente di riconoscere che «noi siamo altro dai nostri corpi»[236]. Anche per Vinoba la libertà dalla paura e dalla violenza può essere raggiunta solo a condizione di liberarsi dal corpo e dalle sue passioni.

Il luogo adeguato per questa educazione spirituale è l'*ashram*. Nella sua lunga vita Vinoba ne ha creati diversi, assegnando ad ognuno un significato particolare ed un compito preciso. Il Samanvaya Ashram, ad esempio, fu creato a Bodhgaya, luogo dell'illuminazione del Buddha, per mostrare ai molti pellegrini di passaggio le possibilità spirituali del lavoro manuale, il Brahmavidya Mandir di Pavnar (nel Maharashtra), affidato alla direzione di una donna, era finalizzato alla più pura disciplina contemplativa, mentre il Prasthan Ashram di Pathankot (nel Punjab) doveva servire a favorire l'incontro tra persone di religioni differenti[237]. L'*ashram* è il luogo formativo per eccellenza, poiché Vinoba, come Gandhi, crede nella importanza di un rapporto continuo, di una comunanza di vita tra maestro ed allievo, secondo l'antico modello *gurukul*. Al termine *guru* Vinoba preferisce la parola

234. S. Narayan, *Vinoba: his life and work*, Popular Prakashan, Bombay 1970, p. 120.

235. Ivi, p. 124.

236. Ivi, p. 125.

237. F. Fioretto, *Introduzione*, in Vinova Bhave, *I valori democratici*, cit., pp. 19-20.

acharya, che nella tradizione indiana ha un significato simile, anche se con una leggera sfumatura nella direzione dell'esempio[238]. Il *guru* è colui che conduce il discepolo dall'ignoranza alla conoscenza, dalla schiavitù materiale alla liberazione spirituale; l'*acharya* mostra soprattutto il modello di una vita saggia e virtuosa. Di particolare interesse, nella pedagogia di Vinoba, è la sua idea di *Acharya Kul,* che si potrebbe tradurre con Famiglia degli Insegnanti[239]. Non è solo il nome di una associazione fondata nel '68 con lo scopo di incrementare la consapevolezza dei docenti e migliorare il loro ruolo sociale. In Occidente gli insegnanti si concepiscono come una categoria di lavoratori che rivendicano in modo più o meno compatto i propri diritti sindacali. L'idea di Vinoba è che i docenti potranno acquistare l'antico prestigio se si avvertiranno come membri di una sola famiglia, indipendentemente dal tipo e dal grado della scuola in cui insegnano, e ciò non per rivendicare salari più alti, ma soprattutto per costituirsi come una sorta di comunità modello, di fratellanza spirituale all'interno della più ampia realtà sociale, in grado di vivificarla e di moralizzarla.

Nelle aree urbane non resta molto della pedagogia gandhiana, così come non resta molto, più in generale, del suo ideale sociale e politico nell'India che si avvia ad essere una superpotenza, protagonista dell'economia della globalizzazione nonostante la persistente, tragica povertà di milioni di persone nelle campagne e nei villaggi. Ed è qui che è possibile trovare ancora tracce di un lavoro sociale ed educativo che prosegue quello di Gandhi e di Vinoba. Non sono poche le organizzazioni che si occupano dello sviluppo e del miglioramento delle condizioni dei villaggi ispirandosi ai principio gandhiano del *sarvodaya*, che in tempo di globalizzazione e di liberismo sregolato appare tristemente anacronistico (anche se è proprio un economista indiano come Amartya Sen ad offrire strumenti concettuali per ripensare lo sviluppo tenendo conto della qualità della vita). Tra esse, mi piace ricordare la Association For Sarva Seva Farms (Associazione

238. R. Joship, *Professional accountability of teacher educators*, in Aa. Vv., *Education in India*, edited by Shubha Tiwari, Atlantic, New Delhi 2005, vol. 1, p. 108.

239. E. N. Gawande, *Value oriented education. Vision for better living*, Sarup & Sons, New Delhi 2002, p. 134.

per le Fattorie al Servizio di Tutti, ASSEFA), una Onlus fondata nel 1978 per impulso di un professore di filosofia di Sanremo, Giovanni Ermiglia, allo scopo di aiutare le famiglie di contadini che avevano ricevuto terreni poco fertili con il sistema *Bhoodan*, e che oggi si occupa dello sviluppo globale (economico, sociale, educativo) di circa novemila villaggi, con programmi di intervento che cercano di mantenersi fedeli all'insegnamento di Gandhi e di Vinoba.

L'eredità della pedagogia gandhiana in Italia

Gandhi visita l'Italia nel 1931, di ritorno dall'Inghilterra, dove aveva partecipato alla seconda Conferenza della Tavola Rotonda. Sei anni dopo, nel 1937, comparirà un volumetto con il quale si può far cominciare la storia della nonviolenza italiana: gli *Elementi di un'esperienza religiosa* di Aldo Capitini[240]. L'autore non aveva ancora quarant'anni e, dopo essere stato licenziato dalla Normale di Pisa per antifascismo, si era dato ad un infaticabile lavoro di collegamento degli intellettuali antifascisti (Guido Calogero, Norberto Bobbio, Pietro Ingrao tra gli altri) ispirato all'ideale di un liberalsocialismo quale terza via (*ircocervo*, per Benedetto Croce) tra capitalismo e comunismo. Se la posizione di Gandhi nei confronti del fascismo è stata oscillante la nonviolenza italiana nasce sotto il segno dell'antifascismo. E non poteva essere diversamente. Il fascismo era l'esaltazione della violenza, della ragione del più forte, dell'atto risolutivo che pone fine al confronto; e ancora: della giovinezza, della sanità, del vigore – una esaltazione che porta inevitabilmente al disprezzo per il debole, il malato, il vecchio. Capitini pensa la nonviolenza come un rovesciamento di questi valori. La filosofia della nonviolenza si sforza di pensare una realtà inclusiva, che riporti al centro coloro che erano esclusi dalla ideologia (ieri fascista ed oggi consumistica) della sanità e del benessere. Questa realtà è la *compresenza*, una concezione metafisico-pratica con la quale Capitini tenta di fondare filosoficamente la nonviolenza tenendo conto degli

240. Laterza, Bari 1937; poi in A. Capitini, *Scritti filosofici e religiosi*, a cura di M. Martini, Protagon, Perugia 1994.

sviluppi più recenti della filosofia occidentale e della crisi della metafisica. La compresenza non è una realtà, un fondo metafisico che, come il Dio-Verità, garantisca e sostenga la vittoria del bene sul male sul piano storico; è una realtà altra da quella naturale, che Capitini chiama *natura-vitalità*. Nella natura ogni essere può sopravvivere solo distruggendone altri, fino a che giunge la morte ad annullarlo. Nella compresenza tutti gli esseri sono, appunto, compresenti. Essa raccoglie tutti gli esseri che vivono e che sono mai vissuti, senza distinzione tra buoni e cattivi, giusti e ingiusti, salvati e liberati, vivi e morti; di più: senza alcuna distinzione tra uomini ed esseri non umani. Ma non è una realtà metafisica che si possa cogliere teoreticamente. Non è il Dio della teologia o l'Essere della metafisica classica. La compresenza si attinge attraverso la prassi (e in questo senso ho parlato di concezione metafisico-pratica). Si coglie la compresenza quando, invece di adeguarsi alla logica violenta della natura, ci si ribella ad essa cercando la realizzazione dei valori. Quando si pratica il bene, si ricerca il bello, si lotta per la giustizia, si sperimenta di fatto questa profonda unità che ci lega a tutti, e si opera sulla natura per trasformarla profondamente e portarla nella direzione di una *realtà liberata* dal male e dalla violenza. Si tratta, come si vede, di una fondazione della nonviolenza più complessa di quella gandhiana, ed anche più inquieta. Il Dio-Verità è un fondamento metafisico stabile, anche se si sottrae ad una piena conoscibilità (resta il problema del male, ad esempio; Gandhi non può che finire per ammettere che anche esso proviene da Dio). La compresenza è invece una ipotesi che l'uomo scopre attraverso la prassi, e che non esiste senza di essa. Non è la metafisica che fonda la prassi, ma la prassi che apre un orizzonte metafisico.

La traduzione politica di questa suggestiva visione metafisico-pratica è nella teoria della *onnicrazia*, o *potere di tutti*, nella quale rivive in Occidente la ricerca gandhiana di una democrazia non semplicemente rappresentativa. Nel secondo dopoguerra Capitini ha sperimentato a Perugia ed in diverse altre città d'Italia i Centri di Orientamento Sociale (Cos). Erano luoghi nei quali piccole comunità si riunivano periodicamente per discutere le questioni politiche, al fine si controllare e sollecitare l'azione degli amministratori. Attraverso il

controllo e il confronto costante si fa, a livello locale, un passo oltre la democrazia meramente rappresentativa. Come Gandhi, Capitini ha una predilezione per le piccole comunità, per i paesi e le borgate, dalle quali, più che dalle città, può venire il cambiamento in grado di rendere viva ed effettiva la nostra democrazia.

Tutto il pensiero di Capitini ha un carattere intrinsecamente educativo. Si tratta di pensare quella profonda trasformazione dell'uomo che ne fa ciò che Capitini, riprendendo la distinzione di Michelstaedter tra persuasione e rettorica, definisce *persuaso*. È persuaso l'uomo che avverte la possibilità che il mondo, con la sua gabbia di leggi violente e di pratiche atroci, si apra e si trasfiguri, e che anticipa questa trasfigurazione compiendo nella prassi quotidiana gesti profetici. Ma Capitini è stato anche per molti anni un docente universitario di pedagogia. Nei suoi scritti pedagogici[241] teorizza una *educazione aperta* che è centrata soprattutto su un ripensamento del rapporto tra maestro e discepolo. Abbiamo visto che per la tradizione indiana, nella quale Gandhi si colloca consapevolmente. il maestro è il *guru*, colui che conduce il discepolo verso la luce. In Capitini l'incontro tra maestro e discepolo mantiene questo profondo significato spirituale, ma il ruolo dell'alunno perde ogni passività. L'educazione è una situazione umana nella quale ci si apre alla luce del possibile. Ciò è opera di entrambi gli attori coinvolti nell'impresa educativa, il bambino e l'adulto, l'allievo e il maestro, e non soltanto di quest'ultimo. Nella relazione educativa ognuno dei due porta qualcosa di essenziale. Il maestro porta il mondo della cultura e dei valori, la testimonianza della ricerca umana del bene e del bello attraverso i secoli; il bambino porta l'apertura alla realtà liberata. Nella visione di Capitini, il bambino è il *figlio della festa*[242], con la sua semplicità è più vicino del maestro a quella realtà liberata che gli adulti cercano attraverso la

241. *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951; *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Nistri Lischi, Pisa 1953; *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1967-1968, 2 voll. Esistono due antologie di scritti pedagogici di Capitini: *L'educazione è aperta*, a cura di G. Falcicchio, Levante, Bari 2008 e *La religione dell'educazione*, a cura di P. Giacchè, La Meridiana, Molfetta 2008.

242. Si veda G. Falcicchio, *I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo Capitini*, Levante, Bari 2008.

pratica dei valori (e la festa è appunto, nell'immaginario capitiniano, un momento di felice sospensione della routine quotidiana, che prelude ad una realtà altra). Si noterà come in questo ripensamento del rapporto educativo sia superato quel rischio di autoritarismo che è presente, invece, nella pedagogia gandhiana. Il bambino non è solo natura che dev'essere disciplinata attraverso un intervento che, se non è apertamente, fisicamente violento, è certamente manipolatorio. Il bambino ha una ricchezza spirituale che sta al maestro scoprire e rispettare, cosa che è possibile solo se si apre ad un ascolto attento, ad una attenzione devota: se, in altri termini, si dispone a lasciarsi educare da colui o colei che sta educando.

In quello che probabilmente era allora il posto più povero d'Italia comincia nel '52 l'attività politica di Danilo Dolci, il più grande sperimentatore delle tecniche nonviolente gandhiane in Italia. In quell'anno Dolci, giovane ex studente di architettura, giunge dopo essere passato attraverso l'esperienza di Nomadelfia di don Zeno Saltini a Trappeto, un piccolo borgo in provincia di Palermo. Lo guidano ideali religiosi; cerca di farsi ultimo con gli ultimi, secondo l'insegnamento evangelico. La gente a Trappeto vive in condizioni di assoluta povertà e degrado materiale e morale. Quando un bambino muore di inedia (cosa tutt'altro che straordinaria), Dolci decide di intraprendere un digiuno per chiedere interventi urgenti al fine di migliorare le condizioni del borgo. È un atto assolutamente nuovo nel contesto dell'Italia di quegli anni, che presto attira la solidarietà degli intellettuali (tra i primi Aldo Capitinj) e l'interesse della stampa. Seguono negli anni numerose iniziative che usano creativamente il metodo nonviolento al servizio del miglioramento delle condizioni di vita delle popolazioni della Sicilia nord-occidentale. Tra questi, lo sciopero alla rovescia del '56. Per affermare e rivendicare il diritto al lavoro, Dolci porta i disoccupati a lavorare gratuitamente alla sistemazione di una strada dissestata. L'iniziativa viene bloccata dalle forze dell'ordine. Segue un processo che termina con una sentenza che condanna Dolci ed i suoi collaboratori per invasione di terreno, pur riconoscendo i motivi di particolare valore morale e sociale della loro protesta. Si succedono altre iniziative clamorose, tra le quali il digiuno per la costruzione di una diga sul fiume Jato, che nei progetti

di Dolci avrebbe potuto dare lavoro e benessere alla popolazione della zona (ma la cui realizzazione ha soddisfatto solo molto parzialmente le aspettative) e la prima denuncia dei rapporti tra politica e mafia, sfociata in un nuovo processo con condanna per diffamazione.

Il lavoro di Dolci in Sicilia riprende, in un contesto sicuramente diverso ma caratterizzato dai medesimi mali (povertà, ignoranza, superstizione ecc.), l'azione di Gandhi nei villaggi indiani. Come Gandhi, Dolci parte da una profonda condivisione della condizione di coloro che intende servire. Si alza al mattino all'alba e va nei campi a zappare la terra con i contadini, dedicando solo le ore di riposo al lavoro politico e sociale; sposa una vedova del paese e nella sua casa accoglie come suoi i figli dei numerosi carcerati. Nasce intorno a lui una sorta di famiglia allargata, che non ha nulla, però, dell'*ashram* gandhiano, poiché Dolci non fissa regole, non impone voti, non chiede ascesi. Le sue convinzioni religiose cambiano al contatto con la realtà siciliana. Le prime lettere sono firmare «vostro in Dio»; con gli anni, anche per l'acquisita consapevolezza del contributo ideologico del cattolicesimo al sistema di oppressione sociale nella Sicilia ed altrove, Dio scompare, pur restando una innegabile ispirazione religiosa. Intorno a lui si consolida un gruppo di intellettuali (da Bruno Zevi a Vittorini, da Carlo Levi a Norberto Bobbio: ma l'elenco sarebbe molto lungo) che non solo gli esprimono simpatia e sostegno, ma che scendono in Sicilia per parlare con contadini e pescatori, partecipando attivamente al lavoro di crescita comunitaria.

Il metodo di Dolci si sviluppa in modo del tutto naturale. Per conoscere la realtà del luogo comincia a parlare con contadini e pescatori, poi organizza riunioni per discutere insieme dei problemi comuni. Da queste riunioni nasce la *maieutica reciproca*. Al fondo c'è un superamento del rapporto unidirezionale dell'educazione tradizionale (compresa quella degli adulti). Il maieuta in senso socratico è ancora colui che tira fuori dal discepolo la verità che ha dentro. La nuova maieutica di Dolci è invece reciproca nel senso che ognuno è maieuta dell'altro. La verità non è dentro di ognuno, e non c'è uno che abbia il compito di tirarla fuori. La verità viene cercata attraverso un dialogo comunitario nel quale il contributo di tutti è determinante. Nei gruppi maieutici si opera il passaggio dalla trasmissione, unidirezionale

e gerarchica, alla vera comunicazione, che è sempre orizzontale e comunitaria. Questo metodo è sperimentato con successo da Dolci nel suo lavoro di crescita comunitaria, per la quale sarebbe improprio parlare di educazione degli adulti, poiché non c'è più chi educa e chi è educato; piuttosto si potrebbe parlare di *educazione tra adulti*. La maieutica diventa lo strumento per l'*empowerment*, la riappropriazione di un potere inteso in senso positivo come possibilità di fare collettivamente, contrapposto al dominio delle élite economiche e politiche, che opera in modo parassitario, aumentando le proprie possibilità a scapito di quelle dei dominati. Anche la maieutica reciproca di Dolci va nella direzione di una democrazia intesa come potere di tutti, al di là dell'aspetto formale del voto che, come mostra Dolci con la sua analisi del sistema che chiama *clientelare-mafioso*, può essere acquistato o estorto con logiche che sostituiscono l'interesse privato al bene pubblico ed il favore al diritto[243].

A differenza di Gandhi, Dolci è consapevole della importanza dell'alfabetizzazione per la crescita comunitaria. Accanto ai gruppi maieutici, con i quali contadini e pescatori acquistano la consapevolezza di avere il diritto di prendere la parola, si tengono corsi di alfabetizzazione, per consolidare quella consapevolezza e darle la forza che viene dalla parola scritta. E l'importanza della parola è al centro del lavoro educativo, sociale e pastorale di don Lorenzo Milani. Trovandosi ad operare come sacerdote in una zona, il Mugello, caratterizzata da una povertà e da un degrado appena meno gravi di quelli di Trappeto, don Milani avvia un lavoro di inchiesta quasi sociologica, i cui esiti sono nelle *Esperienze pastorali* del 1957. In quell'opera don Milani constata il distacco del sacerdote dalla classe proletaria. Attraverso l'istruzione dei seminari, anche il prete diventa un intellettuale, e gli intellettuali non sono persone del popolo. La cultura dei seminari non è diversa dalla cultura del mondo, «espressione di un'unica classe sociale e non certo di quella dei poveri»[244]. Gandhi aveva affrontato

243. Una ottima antologia degli scritti di Dolci è *Ciò che ho imparato e altri scritti*, a cura di G. Barone, Mesogea, Messina 2008.

244. Don L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957, p. 205.

questo problema cercando di proletarizzare, per così dire, gli intellettuali, invitandoli al lavoro manuale ed al servizio nei villaggi. Un movimento che sembra caratterizzare anche i maestri italiani della nonviolenza, che in misura diversa sono riusciti a superare questo iato drammatico, realizzando una organicità non ideologica. Ma a Gandhi è sfuggita l'importanza del movimento contrario, quello che consiste per così dire nell'intellettualizzare i proletari, offrendo ai poveri gli strumenti culturali indispensabili per far valere i propri diritti. È questo il senso profondo dell'azione educativa e pastorale (pastorale in quanto educativa) di don Milani. La *Lettera a una professoressa*, che è l'esito più alto dell'esperienza della scuola di Barbiana, conta non solo per quello che dice, ma per come è stata scritta. Quello che dice è noto: è la più ferma denuncia del carattere classista della scuola italiana del tempo (con molte osservazioni che sono ancora pienamente valide). Riprendendo l'espressione gandhiana, si può dire che anche per don Milani le scuole sono *cittadelle della schiavitù*. Se nell'India di Gandhi sono gli inglesi a creare scuole finalizzate ai propri interessi, senza alcun rispetto tanto della identità nazionale quanto della cultura popolare, nell'Italia di don Milani sono i borghesi che fanno scuole nelle quali si trasmette la loro cultura, con la conseguenza inevitabile di espellerne attraverso la bocciatura buona parte dei proletari. Nella scuola borghese si studia Dante, ma non il contratto dei metalmeccanici. Nella scuola di Barbiana si recupera la cultura materiale (e del resto da Barbiana usciranno molti operai e sindacalisti), ma ci si riappropria anche della parola. Il modo in cui la *Lettera* è stata scritta fa pensare al lavoro di scrittura comune di Tolstoj a Jasnaja Poljana: ognuno dei ragazzi della scuola annota i suoi pensieri su un foglietto, poi si mettono in comune i foglietti, si scartano i doppioni e si organizzano in capitoli e paragrafi. Il testo che nasce viene sottoposto ad un lavoro di pulitura ed essenzializzazione, per evitare falsità, termini difficili, retorica. Si cerca la chiarezza prima di ogni cosa. Ed è così che si impara a scrivere[245]. La scuola non intende formare intellettuali, ma lavoratori attivi nei sindacati e cittadini liberi dalle

245. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (1967), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996, pp. 126-127.

tentazioni regressive che in Italia sono sopravvissute alla morte del fascismo. Il metodo educativo di don Milani non è esente da aspetti autoritari. Il progressismo educativo non lo convince. «Un ragazzo che ha un'opinione personale su cose più grandi di lui è un imbecille. Non deve avere soddisfazione. A scuola si va per ascoltare cosa dice il maestro»[246], si legge nella *Lettera a una professoressa*. Ma la genesi stessa della *Lettera*, che è opera collettiva della Scuola di Barbiana e non del solo maestro don Milani, contraddice questa affermazione. Anche la lettera ai cappellani militari nasce come un lavoro collettivo: mosso dall'intento di «insegnare come il cittadino reagisce all'ingiustizia»[247], avvia un lavoro di ricerca comune che non ha nulla della lezione tradizionale (*frontale*, come si dice). Pur essendo un sacerdote, don Milani non impone ai suoi ragazzi una particolare disciplina religiosa. La Scuola di Barbiana non vuole essere una comunità spirituale o religiosa, ma semplicemente una scuola nel senso pieno del termine: un luogo in cui si cresce nella verità e nella giustizia.

Né Capitini né Dolci né Milani avevano una conoscenza particolarmente approfondita del pensiero di Gandhi. Per un approccio rigoroso all'opera di Gandhi in Italia bisogna aspettare il '73, quando compare una raccolta di scritti gandhiani preceduta da una fondamentale introduzione di Giuliano Pontara[248]. Prima di allora, la conoscenza di Gandhi in Italia passava fondamentalmente attraverso raccolte asistematiche di scritti, il più delle volte a carattere aforistico, testi divulgativi e notizie giornalistiche. L'unico maestro italiano della nonviolenza che abbia conosciuto di persona Gandhi e Vinoba è Lanza del Vasto. La sua comunità dell'Arca rappresenta il tentativo di ricreare in Occidente gli *ashram* gandhiani, pur adattando le forme ascetiche indiane alla spiritualità cristiane e cattolica. Negli altri casi, si può parlare di una sorta di convergenza spontanea verso le tematiche gandhiane. Le poche, spesso imprecise notizie su Gandhi

246. Ivi, p. 129.

247. Don Lorenzo Milani, *L'obbedienza non è più una virtù* (1965), Edizioni del Movimento Nonviolento, Perugia 1991, p. 11.

248. M. K. Gandhi, *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura di G. Pontara, Einaudi, Torino 1973. Nuova edizione: 1996.

sono state sufficienti ad aprire la prospettiva delle nonviolenza ad un generazione particolarmente sensibile e ricettiva, che è riuscita ad interpretarla sul piano filosofico e teorico, ma anche a tradurla in pratiche educative che sono tra le più interessanti del Novecento pedagogico italiano [249].

Conclusione

Chi si accosta seriamente allo studio dell'opera gandhiana, ha scritto recentemente Fulvio Cesare Manara, ne scopre presto la «profonda *inattualità*», la «profonda divergenza dai miti e dai modelli culturali di oggi»[250]. Il Gandhi della *vulgata* occidentale è una figura vaga di benefattore dell'umanità, un uomo tanto buono quanto sostanzialmente inoffensivo, un santone che dice sempre cose giuste ma mai nulla di realmente provocatorio. È una figura che va bene per la pubblicità di automobili o altri prodotti tecnologici; l'incarnazione di una positività astorica, di una perfezione al di sopra delle miserie umane. Mettendo a fuoco questa vaga icona, lo studioso inevitabilmente ne fa risaltare anche la differenza, la distanza, l'inaccettabilità di alcune idee e la provocatorietà di altre, l'umanità di alcune scelte, la rigidità di altre. Il santo, il Mahatma, torna ad essere un uomo. Un uomo vissuto in un paese che ha una tradizione millenaria tanto ammirevole quanto lontana, per molti versi, da quella occidentale.

Si può parlare di due tipi di inattualità, una negativa ed una positiva. Sono negativamente inattuali quelle posizioni, quelle scelte, quelle teorie, quelle prassi che non solo sono in netto contrasto con il tempo attuale, ma che ad esso non apporterebbero alcun progresso, se adottate. Appartengono al passato, ed è bene che sia così. Sono positivamente inattuali invece quelle che, pur essendo in contrasto – nella pratica, se non nella teoria – con la realtà del mondo attuale,

249. Per un approfondimento sugli autori trattati in questo paragrafo rimando al mio *Il pensiero nonviolento. Una introduzione*, Edizioni del Rosone, Foggia 2004.

250. F. C. Manara, *Attualità e inattualità di Gandhi in politica, religione ed economia*, in *Azione Nonviolenta*, numero 8/9, agosto/settembre 2009, p. 9.

contengono elementi positivi che è opportuno, se non urgente valorizzare per migliorare la nostra realtà. Come decidere cosa appartiene alla prima e cosa alla seconda categoria? Evidentemente ogni criterio non può che apparire arbitrario. Non esistono criteri assoluti per distinguere il bene dal male, l'utile dall'inutile, il progressivo dal regressivo. Qualsiasi criterio può essere discusso da un punto di vista altro. E tuttavia l'adozione di un criterio è indispensabile, se si vuole pensare il tempo presente alla luce del passato, il qui con il contributo dell'altrove. L'importante è che non sia un criterio dogmatico, sottratto al confronto ed alla critica. Un criterio adoperabile mi sembra il seguente: è positivamente inattuale tutto ciò che va nella direzione del rispetto degli individui e della loro uguaglianza e della dimensione mondana ed immanente dell'esistenza. In altri termini, il criterio è quello dei diritti umani. Sono consapevole che un documento come la *Dichiarazione universale dei diritti umani* è ben lontano dall'essere realmente *universale*, e rappresenta il punto di vista sui diritti prevalente nelle società occidentali a partire dal secondo dopoguerra. Ma mi sembra l'unico criterio concretamente, anche se criticamente, adoperabile. Se definisco positivamente inattuale, e non senz'altro attuale, ciò che è in accordo con la concezione dei diritti umani, è perché la stessa *Dichiarazione* è un documento inattuale, esprime una visione dell'uomo e della società che non corrisponde se non molto parzialmente alla realtà umana e sociale dei paesi industrializzati; poco o per nulla, alla realtà umana e sociale dei paesi poveri.

Ricorrendo a questo criterio, proviamo a vedere cosa è *negativamente inattuale* nella pedagogia di Gandhi.

Vi sono in Gandhi, mi sembra, due tendenze in contraddizione. La prima è quella che potremmo definire umanistica. Il *satyagraha* richiede una serie di convinzioni metafisiche, religiose ed antropologiche di carattere sostanzialmente ottimistico. È possibile combattere il male senza ricorrere alla violenza perché il mondo e la storia non sono governati dal caso e l'uomo non è abbandonato a sé stesso. Esiste un Dio buono, il Dio-Verità, che non consente che nel mondo prevalga l'*adharma*, l'ingiustizia, il disordine e il male. Il *satyagrahi*, pur sapendo che la sua lotta potrebbe costargli la vita, è rassicurato dalla certezza che Dio è dalla sua parte, che la sua causa è affidata nelle sue mani

e per questo non può non prevalere, anche se la vittoria finale può richiedere tempo ed esigere sacrifici. Questo ottimismo metafisico – non dissimile, è il caso di notare di sfuggita, da quello che caratterizza il pensiero occidentale e che culmina nel panlogismo hegeliano – comporta anche un ottimismo antropologico. Se la nonviolenza è efficace, è anche perché l'uomo non è mai interamente cattivo, perché in ogni uomo c'è un seme di bene che può essere alimentato, una possibilità di trasformazione e di liberazione dal male interiore. È per questo che la nonviolenza non mira a *vincere,* ma a *convincere* l'avversario. La fiducia di Gandhi nell'uomo sembra illimitata. Per due volte scrive ad Hitler: lettere che non arriveranno mai a destinazione, bloccate dal governo indiano per il timore di creare un incidente diplomatico. Ad un articolista del giornale *The Statesman* che gli ricorda le tristi vicende di Martin Niemoeller e di Carl von Ossietzky, pacifisti il cui sacrificio non sembra aver dato alcun frutto nella Germania nazista, replica che ciò dimostra soltanto che il cuore di Hitler «è fatto di un materiale più duro della pietra»; ma anche il metallo più duro fonde, se esposto ad un calore sufficiente: «e non c'è limite alla capacità della non-violenza di generare calore»[251]. L'uomo è un essere che ha in sé sempre, anche quando sembra indurito ed insensibile ad ogni richiamo, la possibilità di aprirsi al bene.

Questa visione ottimistica ha ovviamente un notevole significato pedagogico. Educare vuol dire assecondare questa apertura al bene, favorire la naturale propensione dell'uomo verso le sue possibilità più positive. Di qui una *pedagogia dell'integralità*. L'uomo ha tre dimensioni, che l'educazione deve arricchire ed integrare: il cuore, la mano e la mente. Sono le *tre H* (*heart, hand, head*), che Gandhi contrappone alle *tre R* (*reading, writing, arithmetic,* leggere, scrivere e far di conto) della pedagogia tradizionale, che ha il limite di privilegiare la formazione intellettuale a scapito delle altre dimensioni dell'essere umano.

Questa tendenza umanistica si scontra però con una tendenza di segno opposto, anch'essa legata alla filosofia gandhiana della nonviolenza. Come sappiamo, il *satyagraha* è il metodo di chi opera cercando

251. *Is non-violence ineffective?*, in *Harijan,* 7-1-1939 = *CWMG*, vol. 74, p. 392.

di realizzare quella Verità che per Gandhi è Dio. Questa Verità non è qualcosa cui si giunga con il ragionamento o la semplice ricerca intellettuale. Per cogliere la verità occorre una precisa metodologia spirituale, grazie alla quale viene progressivamente rimosso ciò che impedisce la visione della Realtà ultima: il corpo con le sue passioni e l'io. Se la prima tendenza porta dunque ad una formazione integrale, completa dell'uomo, questa seconda tendenza esige l'annullamento, la riduzione, la cancellazione stessa dell'identità. «Ridursi a zero» è l'espressione, frequentissima in Gandhi[252], che sintetizza questo secondo programma, al quale si devono gli eccessi disciplinari che abbiamo visto caratterizzare la vita delle comunità da lui create.

L'aspirazione all'annullamento dell'io è una costante del pensiero religioso indiano e si ritrova nel misticismo di tutte le grandi religioni, dal cristianesimo all'islam, dal buddhismo al taoismo, anche se essa non passa necessariamente attraverso l'ascesi e la negazione del corpo. È difficile, tuttavia, riconoscerle un posto in una teoria dell'educazione. L'uomo e la donna adulti possono decidere di trascendere il proprio io e di seguire (o illudersi di seguire) la via mistica dell'annullamento di sé, ma non si può chiedere nulla del genere ad un bambino o ad un adolescente senza fargli violenza. Tutte le teorie educative dovrebbero condividere il progetto di favorire lo sviluppo più completo ed armonico della personalità di bambini ed adolescenti, il che vuol dire anche riconoscere loro il diritto di un sereno sviluppo corporeo e sessuale. Da questo punto di vista l'ossessione gandhiana per la purezza sessuale appare assolutamente inaccettabile e fonte di ogni genere di violenza educativa.

L'antropologia che fonda la pedagogia gandhiana è quella classica indiana. L'uomo è un essere impigliato nell'esistenza materiale, incatenato al ciclo delle rinascite ed alla legge del *karma*. Il suo compito è quello di raggiungere la *moksha*, la liberazione, e di unire la propria

252. L'uomo che vuole realizzare il Dio-Verità, afferma ad esempio in una discussione con un missionario cristiano, «deve ridursi a zero ed avere il controllo perfetto sui suoi sensi, a partire dal palato e dalla lingua». *Discussion with a christian missionary*, *CWMG*, vol. 95, p. 188. Sulla questione del «ridursi a zero» rimando al mio *Il Dio di Gandhi*, cit., pp. 211 segg.

anima al Brahman, la Realtà assoluta. Tranne che per la via tantrica, questa unione con il Divino passa in India attraverso la negazione delle passioni corporee e delle esigenze dell'ego. Ne deriva inevitabilmente un'etica negativa, la svalorizzazione della dimensione mondana dell'esistenza, ridotta a pura illusione, a gioco cosmico dietro il quale c'è l'unica, vera Realtà. Una simile spiritualità disincarnata, o meglio disincarnante, caratterizza l'Occidente cristiano in età premoderna. Dall'umanesimo in poi, l'Europa ha riscoperto la dimensione immanente dell'esistenza, affermando l'autonomia delle diverse dimensioni dell'agire e del pensare umano dalla religione, ed il valore intrinseco delle attività mondane. È nell'ambito di questa rivoluzione che nasce la politica come attività autonoma non solo dalla religione, ma anche dall'etica. L'India è entrata in contatto attraverso gli inglesi con questo mondo intellettuale e ne è rimasta profondamente affascinata. Non è probabilmente esagerato affermare, con Albert Schweitzer[253], che la tensione di fondo del pensiero indiano contemporaneo va nella direzione di una rivalutazione della dimensione mondana e dell'azione, sotto l'influenza dell'Occidente. Il *satyagraha* di Gandhi rappresenta indubbiamente l'espressione più alta di questa tensione, ed apparentemente la più riuscita. Sembra che nella sua prassi etica, politica e spiritualità trovino una perfetta sintesi, dalla quale lo stesso Occidente, incamminatosi sulla via distruttiva di una politica ridotta ad ideologia o a mera amministrazione, può e deve imparare. Questo è in parte vero; ma ad uno sguardo ravvicinato la conciliazione appare non perfettamente riuscita.

Pur non negando una certa validità universale al pensiero gandhiano, è inevitabile considerarne anche il sottofondo socio-economico. La società indiana appartiene a quella tipologia che David Riesman definisce «ad elevato potenziale di crescita». Sono società caratterizzate da un basso livello di industrializzazione, da un alto livello di natalità e da un altrettanto alto livello di mortalità. Il tipo umano corrispondente a questo tipo di società è per Riesman il «tipo diretto dalla tradizione». In queste società, caratterizzate da una notevole costanza nel tempo,

253. A. Schweitzer, *I grandi pensatori dell'India. Mistica ed etica,* tr. it., Donzelli, Roma 1997.

«la conformità di un individuo tende a rispecchiare la sua partecipazione a un particolare gruppo distinto in base all'età, a un clan o a una casta»[254]. In questo tipo di società l'individuo è legato alla comunità, il suo destino non è concepibile separatamente dal destino del suo gruppo sociale, né di norma sviluppa aspirazioni che lo portino a distaccarsi da esso. Alcune affermazioni di Gandhi, che non possono che apparire sconcertanti dal punto di vista occidentale, trovano senso in questo quadro sociologico. Quando afferma che ognuno deve fare il lavoro del proprio genitore, Gandhi è mosso da questa concezione della società e dei rapporti tra l'individuo e il suo gruppo sociale. Le aspirazioni individuali non contano, quello che conta è il suo contributo alla società. Ma la società indiana era già allora in trasformazione. Questo modello sociale, sicuramente saldo nell'India rurale, era già superato nelle città. Gandhi è un interprete dell'India rurale, di una società organica nella quale l'individuo è ricondotto alla sua casta. La sua pretesa è di introdurre cambiamenti e riforme senza per questo modificare la struttura della società, senza iniettare il veleno dell'individualismo e dell'industria. Una posizione che già ai suoi contemporanei (ad esempio a Tagore e Rolland) sembrava nostalgica, regressiva, e che difficilmente può trovare considerazione in Occidente al di fuori di qualche gruppo controculturale.

È in campo educativo che più evidenti appaiono le contraddizioni di Gandhi, proprio perché l'educazione ha a che fare con la costruzione dell'identità individuale, con la scelta personale del proprio percorso di vita, con la determinazione consapevole del proprio posto nella società. Pur affermando il principio, fondamentale ed irrinunciabile, della formazione integrale della persona, Gandhi nega però all'individuo il diritto di scegliersi una professione, di pensarsi al di fuori della propria casta, di perseguire fini che non siano quelli del suo gruppo di appartenenza.

Della pedagogia di Gandhi è possibile valorizzare e riprendere, dunque, il primo aspetto, quello umanistico, pur non potendo fare a meno di considerare il contesto particolare della sua riflessione

254. D. Riesman, *La folla solitaria*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1999, p. 70.

educativa, che consente generalizzazioni solo parziali. In un'ottica di educazione comparata, le sperimentazioni educative gandhiane possono offrire qualche utile momento di riflessione, a dire il vero più per la direzione della sua ricerca ed i problemi posti, che per le concrete scelte educative.

Per Gandhi l'educazione deve integrare le tre dimensioni del cuore, della mente e della mano. La prima dimensione, quella del cuore, è al tempo stesso etica e spirituale. L'educazione del cuore consiste nelle pratiche che abbiamo conosciuto: castità, non possesso, controllo del palato, eccetera. Abbiamo anche visto che questa preoccupazione etico-spirituale può ispirare forme di coercizione psicologica. Lev Tolstoj ha fatto una domanda che ogni educatore e pedagogista dovrebbe porsi, sia pure come semplice esercizio: esiste un diritto ad educare? La risposta del grande scrittore russo è negativa. Se per educazione intendiamo l'attività con la quale si cerca di plasmare moralmente un'altra persona, di modellarla a nostra immagine, allora non si può fare a meno di considerare l'educazione come «l'aspirazione al dispotismo morale elevata a principio»[255]. Attraverso l'educazione l'adulto agisce per rendere il bambino simile a sé. Essa è, in essenza, una relazione di dominio, nella quale c'è un essere umano che induce un altro, con mezzi apertamente o subdolamente violenti, a fare ciò che egli considera bene, ad adottare certi comportamenti e certi valori. E tuttavia Tolstoj è stato un educatore. Come si spiega questa contraddizione? Tolstoj distingue l'educazione dalla *formazione* (*obrazovanie*, termine russo che si può tradurre anche con *cultura*). Mentre l'educazione è un rapporto asimmetrico, coercitivo, quello formativo è un rapporto tra pari, nel quale c'è una domanda alla quale corrisponde un'offerta di conoscenza. È quanto Tolstoj ha cercato di realizzare con la scuola libertaria di Jasnaja Poljana, con uno stile educativo che è quanto di più lontano si possa immaginare dalla rigida disciplina delle comunità gandhiane.

Le istituzioni educative dei paesi occidentali, pur riconoscendo il primato della formazione intellettuale, non negano l'importanza di

255. L. Tolstoj, *Quale educazione?*, cit., p. 79. Cfr. A. Vigilante, *Dall'educazione alla formazione, il percorso pedagogico di Tolstoj*, in *Azione Nonviolenta*, maggio 2010.

una formazione morale. Poiché non esiste, nelle società complesse, una morale pubblica che vada al di là di un fondo minimo di ideali e valori condivisi legati strettamente alla democrazia intesa non solo come sistema politico, ma anche come una cornice di valori comuni, la formazione morale prende la via della educazione alla cittadinanza, anche se ultimamente si tentano percorsi che coinvolgano dimensioni più personali ed intime, come la cosiddetta educazione all'affettività. Gli insegnanti non sono semplici trasmettitori di informazioni, ma si chiede loro di essere autentici educatori; il che vuol dire che devono essere autorevoli, anche se non autoritari; devono costituire per gli studenti un modello di umanità da seguire.

Questo sistema non funziona molto. Nonostante l'impegno della scuola per l'educazione alla cittadinanza, i ragazzi che escono dalla scuola secondaria e si accostano al diritto al voto sono molto spesso privi non soltanto di una formazione politica minima, ma anche di un qualsiasi interesse per la cosa pubblica. Quanto ai docenti, vengono sempre più percepiti socialmente – e quindi dagli stessi studenti – come persone prive di autorevolezza, con uno *status* sempre meno riconosciuto, con uno stipendio che sembra indicare con una certa chiarezza la scarsa rilevanza del loro lavoro. In queste condizioni, molti docenti riescono comunque a porsi come modelli credibili ed autorevoli (e questo, alla luce dei dubbi sollevati da Tolstoj, può anche non essere un bene).

Il problema di fondo è per così dire strutturale. Nella *Lettera a una professoressa* si legge: «Per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivisti a 12 anni»[256]. Abbastanza presto a scuola un bambino impara che deve darsi da fare per avere buoni voti, e bisogna avere buoni voti per conquistare un titolo di studio, ed occorre un titolo di studio per ottenere un lavoro e sistemarsi nella vita. Questo discorso, anche se sempre meno convincente per via della crescente disoccupazione intellettuale, resta la strategia principale per motivare gli studenti. Nelle scuole vige un individualismo perfetto. Ogni studente deve fare per sé. La classe non è una comunità

256. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 24.

di persone che fanno insieme qualcosa che richieda il contributo di tutti. È invece un luogo in cui ognuno persegue fini propri in competizione con altri, una struttura che corrisponde perfettamente alle esigenze di una società capitalistica, fondata sull'individualismo e sulla competizione, ma che risponde un po' meno al bisogno di una educazione morale. Come si può educare a vivere nella polis, se nemmeno il microcosmo della classe riesce ad essere comunità? Come imparare la solidarietà, se aiutare un compagno è vietato? Come imparare a comunicare, se parlando col compagno di banco si viene puniti? Nelle classi si vive un clima artificiale che non è estraneo al frequente *burnout* dei docenti ed al crescente malessere degli studenti. Né i primi né i secondi a scuola sono liberi di esprimere le proprie emozioni; l'affettività è controllata; la comunicazione spesso unidirezionale (più trasmissione che vera comunicazione, direbbe Danilo Dolci); i rapporti umani resi falsi ed artificiosi dalla onnipresenza del voto, del giudizio, del controllo.

La critica gandhiana alla scuola dei diplomi può aiutarci nella ricerca di un nuovo senso dell'istituzione scolastica. Nell'India del suo tempo il possesso di un diploma era una condizione indispensabile per entrare al servizio della pubblica amministrazione. Lui stesso era stato indirizzato verso questo tipo di carriera scolastica. Abbiamo visto che per i suoi figli, fin dai primi anni in Sudafrica, ha rigettato invece risolutamente, ed anche discutibilmente, il sistema scolastico, considerandolo null'altro, appunto, che una via per cercare una sistemazione professionale.

Nella attuale crisi della scuola non poco rilievo ha la frustrazione delle aspettative riguardo appunto alla sua utilità in vista di un lavoro soddisfacente. Per diversi decenni la scuola si è proposta come fattore di ascesa sociale. I diplomi e le lauree aprivano realmente la porta a lavori che offrivano un elevato status sociale, anche se non sempre una corrispondente solidità economica. Il figlio dell'operaio poteva sperare, con la laurea, di diventare ingegnere e di migliorare sensibilmente la sua condizione economica. Ora le cose vanno diversamente. Il figlio dell'operaio può laurearsi in ingegneria, ma dopo la laurea lo aspetta molto spesso un lavoro precario, poco tutelato, nel quale raramente avrà la possibilità di mettere in pratica le sue conoscenze.

Lo studente sa oggi che il titolo di studio non è più una porta di accesso alla riuscita lavorativa e sociale. Diventa così più difficile motivare gli studenti. Un tempo bastava agitare lo spauracchio del fallimento sociale, lo stigma che sarebbe caduto implacabile sullo studente rigettato dalla scuola nell'inferno dei lavori manuali, scarto senza speranza di riscatto. La scuola si presentava come una agenzia di collocamento e di salvezza sociale. Oggi che questo non è più possibile, come dare senso alla scuola?

A dire il vero, nemmeno prima ne aveva molto, di senso. Studiare per l'affermazione sociale vuol dire considerare lo studio come un semplice strumento: ed è difficile appassionarsi a qualcosa che non ha un valore intrinseco. La scuola rischiava costantemente (e rischia ancora) di risolversi in una serie di rituali assolutamente autoreferenziali. La scuola conferisce il diploma dopo aver accertato, attraverso una serie di verifiche costanti, che lo studente ha imparato le cose necessarie. Lo studente impara quelle cose per ottenere il diploma. L'apprendimento subisce così una singolare conversione. Non è più una presa di contatto, sempre più ampia e sempre più profonda, con il mondo. Apprendere vuol dire, invece, imparare ciò che occorre per superare un'interrogazione. Come ogni docente può constatare facilmente, le cose *da sapere* vengono memorizzate superficialmente e dimenticate rapidamente, una volta sostenuta l'interrogazione ed ottenuto il voto. Non mancano, sia chiaro, docenti che sottolineano l'importanza non meramente strumentale dello studio, così come non mancano studenti che nonostante tutto apprendono con vero interesse questo o quell'argomento di studio. Ma la struttura della scuola, la sua routine, è questa.

Dalla riflessione pedagogica di Gandhi ci giunge dunque un invito a pensare la scuola andando oltre il sistema dei diplomi. Il che non vuol dire che i diplomi debbano essere aboliti. Vuol dire che il senso dell'attività scolastica non è più scontato, ma dev'essere riconquistato, anche faticosamente, attraverso il confronto costante su quello che si fa in aula. Che senso ha imparare? Cosa è importante imparare? E come? Queste domande, che un tempo avevano una risposta immediata (al punto che non era nemmeno necessario porle) oggi devono essere costantemente riproposte, e dal quotidiano tentativo

di rispondere ad esse deve scaturire la risignificazione della scuola. Ed è in questa direzione che probabilmente può essere cercata la soluzione al problema della educazione morale.

Per Gandhi l'educazione è fondata da un lato sulla relazione con l'insegnante, sul rapporto vivo e continuo tra maestro e discepolo, dall'altro sul rapporto dell'alunno con l'intera comunità educante. Ad educare, in altri termini, non è mai soltanto colui che si dedica espressamente all'educazione ed alla istruzione. Nella comunità di Phoenix, nella Fattoria Tolstoj, nel Satyagraha Ashram i più piccoli crescono e si educano respirando una atmosfera fatta di armonia, di rispetto umano, di collaborazione nella ricerca della verità. Questo in teoria, almeno. Abbiamo visto che di fatto questi esperimenti comunitari erano anche esposti al pericolo dell'autoritarismo, della violenza psicologica, della negazione di ogni forma di privacy. Ciò tuttavia non è sufficiente per negare il loro valore anche educativo.

Il processo di risignificazione della scuola, di cui ho detto, non può prescindere dal ripensamento dell'aspetto comunitario. Nel *Nai Talim* gandhiano molto conta la cooperazione. Si lavora insieme, si progredisce insieme. Non c'è competizione, né fini individuali che siano separati da quelli comuni; «non si mettono i ragazzi l'uno contro l'altro; si registrano con cura i progressi individuali, ma gli obiettivi sono comuni, e vengono raggiunti attraverso lo sforzo congiunto di un gruppo di ragazzi che lavorano insieme»[257]. Nella scuola italiana questo non accade. I cosiddetti lavori di gruppo sono infrequenti, l'apprendimento cooperativo è adoperato poco e male. Soprattutto, la mentalità resta individualistica. La cooperazione ha un valore intrinsecamente, innegabilmente educativo. È cooperando che si impara a conoscere e rispettare l'altro, è lavorando insieme che si comprende il valore autentico delle regole, che non calano dall'alto ma hanno un significato funzionale, ed è partecipando ad un lavoro comune che si apprende l'importanza della politica – che è, appunto, ricerca di una soluzione comune ai problemi comuni.

257. Hindustani Talimi Sangh, *Foundations of living: the principles and practice of Basic Education*, in Aa. Vv., *Gandhian alternative*, vol. 5: *Education for self-realization*, edited by S. Mishra, Concept Publishing, New Delhi 2005, pp. 38-39.

La crisi di senso della scuola italiana è dovuta alla fragilità della concezione della cultura che la sostiene. La cultura intesa come mezzo di affermazione sociale o, nella migliore delle ipotesi, come ornamento personale, qualità che arricchisce e rende più preziosa la personalità, non ha alcuna possibilità di operare trasformazioni sociali, poiché condivide l'individualismo di fondo della società del benessere, che pure ha la pretesa di criticare. Gandhi può aiutarci a pensare l'educazione e la cultura in un'ottica diversa: quella del *servizio*. Non si studia, per Gandhi, al fine di far carriera; si studia per mettersi al servizio della propria comunità. È una concezione che va liberata dai suoi eccessi, poiché rischia di annullare l'individuo nella comunità. Con il correttivo che viene dal senso occidentale del valore dell'individuo e del suo diritto di scegliersi il proprio ruolo nella società, l'idea dell'educazione come servizio può rispondere alla crisi di senso delle nostre scuole. «Cercasi un fine», scriveva la Scuola di Barbiana nel '67[258]. Da allora la scuola italiana non solo non ha trovato il fine, ma sembra aver smarrito anche la consapevolezza di aver bisogno di un fine. Oggi come allora, il fine non può che essere uno: «dedicarsi al prossimo», dice la *Lettera a una professoressa* con linguaggio evangelico[259]; mettersi al servizio della comunità, possiamo dire utilizzando il linguaggio gandhiano. Che acquista anch'esso una tonalità religiosa, quando precisa che questo servizio è reso al *Daridranarayana*, a Dio sotto forma di povero. Ma è una religiosità particolare, che nulla ha a che fare con una confessione o credo religioso e probabilmente con la stessa convinzione riguardo l'esistenza di Dio. Chi si mette al servizi degli ultimi crede nella giustizia, valore che può unire credenti e non credenti, e passa dalla fede alla prassi, dal credere all'agire. Il principio dello *swadeshi* serve a dare concretezza a questo impegno. La comunità da servire è la comunità cui apparteniamo, e non perché sia migliore delle altre, né per contrapporla al resto del mondo, ma semplicemente perché è l'ambito nel quale più facilmente possiamo operare. Servire la comunità non vuol dire chiudersi nel cerchio delle proprie tradizioni, erigendo un muro per salvaguardarsi da chiunque

258. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, cit., p. 94.
259. *Ibidem*.

possa giungere a mettere in pericolo l'identità, secondo le pretese di qualche movimento ottusamente xenofobo. Una comunità che non sa accogliere è una comunità destinata a soffocare nel suo stesso egoismo. Per questo Gandhi parlava dei cerchi oceanici, di una piccola comunità che si apre verso una comunità più ampia, e così via fino all'umanità intera. Servire la comunità vuol dire servire la giustizia. Vuol dire concepire il proprio studio come uno strumento per migliorare le condizioni del mondo che ci circonda, cercando di realizzare qui ed ora, nel proprio paese o comune, una società più giusta. La si potrebbe chiamare *educazione alla politica*, se la politica non fosse implicita in ogni vera educazione.

L'educazione integrale gandhianamente intesa richiede oltre alla formazione morale l'educazione della mano, vale a dire l'apprendimento di un lavoro artigianale. In Occidente, come ho già accennato, esiste un pregiudizio nei confronti dell'attività manuale che risale al pensiero greco. Naturalmente dietro la svalutazione della *techne* c'è una particolare struttura economica, che pone il peso del lavoro materiale su categorie di persone ridotte ad uno stato umano inferiore, mentre la classe aristocratica può dedicarsi ad una cultura rarefatta. Da allora, il lavoro materiale è cosa da schiavi, e la cultura umanistica è il segno distintivo delle classi dominanti, fattore principale di selezione ed elevazione sociale.

Alla pedagogia moderna non manca la consapevolezza della importanza educativa del lavoro. Per Locke il lavoro è fondamentale sia per la formazione del *gentleman* che per quella dei poveri. Il primo, destinato a diventare un imprenditore ed a dirigere dei lavoratori, farà bene a conoscere per esperienza le condizioni concrete del lavoro di coloro che saranno poi alle sue dipendenze. Con l'affermazione della borghesia capitalistica il fine dell'educazione non è più l'intellettuale puro, ma l'uomo d'affari, che possiede conoscenze concretamente spendibili ed acquisisce esperienze che lo aiuteranno nel lavoro. L'industrializzazione pone anche il problema di un crescente proletariato urbano in condizioni di povertà ed abbandono. Anche per i proletari l'educazione deve avvenire attraverso il lavoro, con la differenza che ciò che per il *gentleman* è un semplice momento della formazione, per i poveri è il centro stesso, l'essenza dell'educazione. Le scuole popolari

sono *working schools*, scuole del lavoro. Se in un primo tempo Locke propone per tutti una equa distribuzione delle ore da dedicare alla formazione intellettuale e di quelle da dedicare al lavoro, ben presto corregge il tiro, riducendo a tre soltanto le ore di lavoro per l'educazione del *gentleman* ed a tre soltanto le ore di formazione intellettuale per gli altri[260]. È qui chiaro il problema posto dall'educazione al lavoro. Esso appare utile per la formazione di tutti ed indispensabile per la formazione dei poveri, ma c'è il rischio che una educazione al lavoro generalizzata finisca per mettere in discussione le distinzioni di classe. Il lavoro diventerà pertanto il tratto distintivo delle scuole popolari, mentre occuperà un ruolo marginale (fino a scomparire, sostituito dalla educazione fisica) in quelle borghesi.

In Europa nessun pedagogista nel corso del Novecento ha affermato l'importanza formativa del lavoro con la fermezza di Georg Kerschensteiner. Per il pedagogista tedesco il lavoro manuale è indispensabile alla formazione del carattere, poiché la dedizione ad una professione coltivata con attenzione è la via attraverso la quale si esprime la consapevolezza dei propri doveri sociali. Attraverso il lavoro l'individuo partecipa alla vita della collettività e contribuisce all'utile dello stato, hegelianamente inteso come sintesi e concretizzazione di tutti i valori. Ma Kerschensteiner non pensa ad una educazione al lavoro che elimini le differenze di classe. È bene che esistano scuole che preparino alle professioni esclusivamente intellettuali, per coloro che, «avendo smorzato i loro istinti di attività manuale dopo che hanno fatto il loro dovere per educare all'uso normale le membra e gli organi sensori, stanno quasi esclusivamente sotto il dominio delle tendenze intellettuali»[261]. Per loro non occorre un'educazione manuale, è sufficiente una educazione fisica per il benessere e la salute. Coloro che si dedicano ai lavori intellettuali rappresenteranno sempre una minoranza, perché secondo il pedagogista tedesco «a ogni comunità umana occorre un numero infinitamente maggiore

260. B. Casalini, *Nei limiti del compasso. Locke e le origini della cultura politica e costituzionale americana*, Mimesis, Milano 2002, p. 115, nota 1.

261. G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro,* tr. it., Marzocco, Firenze 1951 (terza ed.), p. 27.

di lavoratori manuali che non di lavoratori intellettuali»[262]. È superfluo notare che questa minoranza di intellettuali rappresenterà l'élite che dirige le masse di lavoratori. Se v'è convergenza tra Gandhi e Kerschensteiner nella affermazione dell'importanza del lavoro per la formazione del carattere, v'è differenza riguardo a quest'ultimo punto. Gandhi rifiuta l'idea di una intellettualità slegata dal lavoro manuale. Abbiamo visto come progressivamente, grazie al confronto con Ruskin e Tolstoj, abbia acquisito l'idea del lavoro manuale come attività doverosa per tutti. Se Tolstoj impiegava parte considerevole del suo tempo esercitando l'attività di ciabattino, Gandhi si dedicava alla tessitura manuale con l'arcolaio. È una prassi che nasce dalla idea del *lavoro per il pane* del contadino Bondarev. Qualsiasi attività intellettuale, che non sia riscattata e bilanciata da una corrispondente attività manuale, è per Gandhi una attività parassitaria. Alcuni individui possono dedicarsi alla pura cultura, alla pura letteratura, alla pura filosofia solo a condizione che altri siano costretti ad un lavoro produttivo privo di ogni luce intellettuale. Le comunità gandhiane, da Phoenix agli *ashram* indiani, sono l'esempio di una diversa organizzazione sociale, nella quale nessuno può ritenersi esentato dal lavoro manuale, ed i lavori particolarmente umili, come pulire le latrine, vengono compiuti da tutti, non escluso ovviamente lo stesso Gandhi. Se, con Sandra Chistolini, vogliamo parlare di una *pedagogia dell'unità* gandhiana[263], dobbiamo pensare oltre che all'unità tra culture diverse all'unione tra cultura «alta» e cultura materiale. Educare attraverso il lavoro vuol dire dunque non solo mettere un argine al rischio di una intellettualità pura, sostanzialmente parassitaria (quel modello culturale ed umano contro il quale, ed a ragione, tuonava don Lorenzo Milani), ma anche rendere possibile una società giusta ed uguale. Più che a Kerschensteiner, bisognerà pensare allora alla pedagogia socialista di un Makarenko, pur con qualche distinguo: se entrambi credono nel valore formativo del lavoro produttivo, e non inteso come semplice esercitazione manuale, diversa è la soluzione

262. Ivi, p. 26.

263. S. Chistolini, *Ramakrishna Vivekananda Gandhi. Maestri senza scuola,* Euroma-La Goliardica, Roma 1992, p. 169.

del problema del rapporto tra formazione intellettuale e lavoro. Per Makarenzo scuola e lavoro restano separati, ed alle quattro ore giornaliere di studio seguono le quattro ore di lavoro produttivo. Per Gandhi, invece, lo stesso lavoro può e deve essere il veicolo dell'apprendimento: lo studente imparerà gli aspetti culturali dei processi di produzione, ad esempio le diverse fasi della creazione dei tessuti, partendo dalla coltivazione del cotone fino alla commercializzazione del prodotto. Una idea suggestiva, ma piuttosto semplicistica e non facile da mettere in pratica. Più in generale, si è rivelata non facile la realizzazione del suo ideale di un socialismo nonviolento (non privo peraltro di ambiguità), di una società giusta ed eguale raggiunta attraverso l'educazione e l'amministrazione fiduciaria. Nel concreto, abbiamo visto, le scuole del lavoro, quelle che seguono il *Nai Talim*, non riescono a raggiungere la borghesia urbana e finiscono per essere disertate dallo stesso proletariato agricolo, che teme di privare in questo modo i propri figli di ogni possibilità di ascesa sociale.

Nella scuola italiana non c'è posto per il lavoro, al di fuori delle scuole professionali. È un sistema scolastico che riflette una società nella quale l'antico pregiudizio verso le professioni manuali è ancora forte. Mentre aumenta la disoccupazione intellettuale, molte professioni manuali ed artigianali consentono profitti anche considerevoli. Ma questo non cambia i rapporti di classe. Come ha spiegato Weber, la classe non è legata solo alla ricchezza, ma anche al prestigio ed al potere. Un operaio può guadagnare più di un docente, ma il suo prestigio sociale, il suo status sono di gran lunga inferiori. Soprattutto, chi appartiene alle professioni manuali è escluso dal ceto politico e dalla classe dirigente. I parlamentari provengono in grandissima maggioranza dalle professioni intellettuali, e così gli amministratori locali.

La scuola italiana ha una impostazione che è rimasta immutata dalla riforma Gentile in poi, e che prevede un indirizzo, quello del liceo classico e scientifico, per la formazione della futura classe dirigente, ed un insieme di scuole tecniche e professionali per gli altri. È, in altri termini, una scuola fondata su una concezione classista che è in netto contrasto con i principi egualitari della Costituzione. Naturalmente la legge riconosce il diritto di accesso di ogni cittadino a qualsiasi

scuola, e quindi nulla vieta al figlio dell'operaio di iscriversi al liceo classico. Ma è una possibilità solo teorica. Di fatto, il meccanismo dell'orientamento ha una sua indubbia efficacia: verso il liceo classico o quello scientifico vengono indirizzati gli studenti appartenenti a famiglie del ceto medio-alto, mentre gli altri verranno orientati verso quel tipo di scuola sono se dimostreranno una eccezionale propensione allo studio. L'orientamento, in altri termini, non avviene in base all'interesse, ma in base all'eccellenza. Il figlio di un operaio che sia studente mediocre, pur rimostrando un qualche interesse per le discipline letterarie, non verrà indirizzato verso il liceo classico, ma verso un istituto professionale. Attraverso questa selezione si creano così indirizzi scolastici di eccellenza ed altri di secondo o terz'ordine; nei primi si offre una formazione culturale accurata, nei secondi spesso la qualità dell'insegnamento risente della difficile situazione d'insieme. Il figlio dell'operaio particolarmente studioso che venisse indirizzato verso il liceo classico diventerebbe nel giro di poco tempo un estraneo nella sua stessa famiglia, per usare un'espressione gandhiana. Vivrebbe pienamente la differenza tra i valori ricevuti in famiglia e quelli scolastici; riceverebbe una formazione esclusivamente intellettuale, con una risocializzazione che a qualcuno potrà sembrare un processo di emancipazione ed affrancamento, ma che comporta una terribile perdita umana ed anche culturale.

La scuola dovrebbe consentire l'incontro tra cultura materiale e cultura intellettuale, poiché entrambe sono necessarie alla formazione integrale della persona, e poiché solo una scuola che includa il lavoro manuale può realizzare una società realmente democratica, vale a dire una società di persone libere ed uguali. È questo l'insegnamento più valido della pedagogia gandhiana. Ma è un insegnamento difficile. La scuola riflette una società, ne trasmette i modelli latenti, per dirla con Parsons. E la nostra è una società caratterizzata da una spasmodica ricerca della distinzione. Basta considerare la classe politica. Per Gandhi l'uomo politico è essenzialmente un educatore. Non solo deve essere irreprensibile, praticare le virtù civiche e quelle personali e discutere pubblicamente le proprie eventuali mancanze, ma deve soprattutto condividere la condizione del suo popolo, a partire dai più poveri. Non può permettersi beni che non possano permettersi i

poveri. Senza ricorrere a questo esempio che può apparire estremo, si può considerare il diverso stile della classe politica di un paese come la Finlandia, nel quale nemmeno il capo dello stato ha la scorta o l'auto blu, ed è normale che i politici frequentino corsi universitari per comprendere meglio i problemi che intendono affrontare[264]. In Italia la presenza del politico è annunciata da una corte di guardie del corpo, che gli creano intorno un'area impenetrabile, costituendo una barriera di separazione tra la sfera sacrale nella quale si muove il politico e quella dei comuni cittadini. Questa sacralità, intangibilità del politico resiste all'ondata dell'antipolitica. Nelle chiacchiere da bar si stigmatizzano l'auto blu e la scorta, ma in fondo questa pompa che accompagna il politico è profondamente legata alla realtà antropologica di un popolo che è molto sensibile ai simboli del potere, li desidera, li esibisce. L'Italia (segnatamente quella del sud) è il paese dei matrimoni sfarzosi, un rito cui si sottopongono anche le famiglie più povere, e che si risolve in un assurdo spreco di denaro e di risorse. Più della metà del cibo offerto durante un ricevimento di matrimonio viene buttato via. Cibo acquistato spesso contraendo mutui e facendo sacrifici enormi. Distruggere beni è un modo per ostentare forza, benessere, potere. Anche quando non si possiede nessuna di queste cose. Un popolo del genere non prenderebbe sul serio nessun politico che a sua volta non ostentasse il suo potere. È questa logica che sostiene una classe politica che, lungi dall'educare, corrompe, poiché è a sua volta corrotta. E così si susseguono i piccoli e grandi delinquenti, i mafiosi e camorristi, i corruttori di giudici, gli evasori fiscali, e così via. Il politico è colui che può permettersi ciò che ad altri è negato. Sui manifesti elettorati ha scritto il patetico slogan «uno di voi», ma a nessuno sfugge che diventare un membro dell'élite politica vuol dire affrancarsi dal peso insostenibile dell'essere uno come tanti, un semplice membro della società, senza privilegi né garanzie particolari.

I giovani non si interessano di politica. Questo non vuol dire che non cerchino la distinzione. Vuol dire che cercano vie alternative per

264. Si veda S. Giannella, *Voglia di cambiare. Seguiamo l'esempio degli altri paesi europei*, Chiarelettere, Milano 2008.

raggiungere la distinzione. L'industria dello spettacolo ha imposto sulle giovani generazioni il modello del cantante, dello showman, della ballerina, del personaggio televisivo di successo, che è per i giovani l'equivalente del politico per l'adulto. Andare in televisione è il corrispettivo giovanile dell'elezione politica per gli adulti. In entrambi i casi, si tratta della porta d'accesso a una élite di persone privilegiate, il paradiso che sottrae all'inferno della vita quotidiana.

La scuola è disorientata di fronte a questo nuovo scenario. Quando il modello giovanile diventa una ragazza che, con qualche imbarazzante comparsa televisiva, ha raggiunto visibilità e fama, come fare a parlare di letteratura e filosofia? Come far comprendere il valore dello studio? Il problema è che la scuola segue la stessa logica della distinzione, ma con molta meno efficacia che in passato. Anche per la scuola l'importante è distinguersi, emergere, dare il meglio. Le competizioni televisive non sono troppo diverse dalle competizioni scolastiche. In una società competitiva, nulla sembra che possa essere immune dalla logica della competizione.

Nelle società avanzate gli adolescenti vivono una condizione particolare. L'adolescenza non è una fase naturale della vita. Essa nasce in quelle società che procrastinano l'ingresso delle nuove generazioni nel mondo del lavoro. Quando hanno raggiunto la maturità fisica e sessuale, un ragazzo e una ragazza nella nostra società non sono comunque considerati abbastanza adulti per creare una famiglia e dedicarsi ad un lavoro. Le condizioni difficili del mercato del lavoro prolungano ulteriormente l'adolescenza. Se riconosciamo nell'uomo un bisogno psicologico di partecipare alla vita della comunità, possiamo scorgere l'origine del diffuso malessere adolescenziale nella negazione di questo bisogno. In attesa di entrare nel mondo produttivo, gli adolescenti sono in uno stato di sospensione, chiusi in istituzioni, come le scuole, che hanno un labilissimo contatto con il mondo sociale, e con molto tempo libero che l'industria del divertimento e dello spettacolo invade con le sue proposte, che vanno nella direzione dell'evasione verso un mondo fantastico, che nulla sa delle contraddizioni del mondo reale.

L'introduzione di un lavoro manuale e produttivo sul modello gandhiano potrebbe rappresentare una lezione di umiltà e di con-

cretezza, incanalare energie che spesso si esprimono in forme distruttive e dare il senso di una viva partecipazione alla realtà sociale. Rappresenterebbe una vera rivoluzione educativa, il passaggio da una *scuola della distinzione* ad una *scuola del servizio*, da una scuola che educa a cercare il meglio per sé ad una scuola nella quale si cerchi il meglio per tutti.

Poiché la scuola riflette il sistema sociale, una tale rivoluzione scolastica non può avvenire che insieme ad una rivoluzione assiologica nella società, che riconosca al servizio, alla partecipazione, alla solidarietà, alla condivisione il ruolo e l'importanza che la società attuale attribuisce alla distinzione, al privilegio, all'elezione.

Una tale rivoluzione non è imminente. Tutte le tracce, anzi, portano nella direzione esattamente opposta. Ma la speranza a volte rende possibili cose che sembrano impossibili. Ed è anche questo un insegnamento, forse il più grande, di *bapu* Gandhi.

Testi

La traduzione e le note sono di Antonio Vigilante.

Esperienze educative

1. L'educazione dei figli[1]

Quando arrivai a Durban, nel gennaio del 1897, avevo tre bambini con me, il figlio di mia sorella, che aveva dieci anni, e due miei figli, di nove e cinque anni. Come avrei dovuto educarli?

Avrei potuto mandarli alle scuole per bambini europei, ma li avrebbero accettati eccezionalmente, solo a titolo di favore. A nessun bambino indiano era concesso di frequentarle. Per loro c'erano scuole fondate dalle missioni cristiane, ma non ero disposto a mandare lì i miei figli, poiché non mi piaceva l'educazione impartita in quelle scuole. Per prima cosa, l'educazione veniva impartita solo in inglese o magari in un tamil o hindi scorretti, e solo a costo di grandi difficoltà. Avrei voluto evitare questi ed altri svantaggi. Nel frattempo tentavo di educarli io. Ma ciò avveniva in modo irregolare, e non riuscivo a trovare un valido insegnante gujarati.

Non sapevo che pesci prendere. Misi un annuncio per cercare un insegnante inglese che insegnasse ai bambini sotto la mia direzione. Una certa istruzione regolare sarebbe stata impartita da questo insegnante, e per il resto si sarebbero dovuti accontentare del poco che avrei potuto fare in modo irregolare. Così assunsi una governante inglese, alla quale davo sette sterline al mese. Ciò andò avanti per qualche mese, ma non ero soddisfatto. I ragazzi acquisirono una certa conoscenza del gujarati parlando ed avendo a che fare con me, cosa che avveniva sempre strettamente nella lingua madre. Ero restio a rimandarli in India, poiché già allora credevo che i bambini piccoli non debbano essere separati dai loro genitori. Non è possibile ottenere nei collegi l'educazione che i bambini assorbono naturalmente in una famiglia ben ordinata. Quindi tenni con me i miei figli. Mandai mio

1. *An autobiography*, *CWMG*, vol. 44, pp. 239-241.

nipote e il mio primo figlio in India per essere educati nelle scuole residenziali, ma ben presto li richiamai. In seguito il mio figlio maggiore, molto dopo la maggiore età, andò in India per frequentare una scuola superiore ad Ahmedabad. Ho l'impressione che mio nipote fosse soddisfatto di quello che potevo dargli io. Sfortunatamente morì nel fiore degli anni dopo una breve malattia. Gli altri miei tre figli non sono mai stati alla scuola pubblica, anche se hanno seguito qualche lezione regolare in una scuola improvvisata che intrapresi per i figli di coloro che praticavano il satyagraha in Sudafrica.

Tutti questi esperimenti erano inadeguati. Non ero in grado di dedicare ai bambini il tempo che avrei voluto. La mia impossibilità di offrire loro sufficiente attenzione ed altre circostanze inevitabili mi impedirono di dar loro la formazione letteraria che avrei voluto, e tutti i miei figli hanno avuto da ridire contro di me per questo. Quando incontrano un laureato o un baccalaureato, o anche un diplomato, sembra che avvertano l'handicap di non aver ricevuto una educazione scolastica.

Tuttavia io resto dell'opinione che, se avessi insistito perché venissero educati nelle scuole pubbliche, essi sarebbero stati privati della formazione che può venire solo dalla scuola dell'esperienza e dal contatto costante con i genitori. Non sarei mai stato libero dalla preoccupazione sul loro conto, come sono oggi, e l'educazione artificiale che avrebbero ricevuto in Inghilterra o Sudafrica, lontano da me, non avrebbe insegnato loro la semplicità e lo spirito di servizio che essi mostrano oggi, e al contrario il loro modo di vivere artificiale avrebbe rappresentato un serio peso per il mio lavoro pubblico. Quindi, benché io non sia stato in grado di dar loro una educazione letteraria che riuscisse a soddisfare loro e me stesso, non sono sicuro, se riconsidero gli anni passati, di non aver adempiuto al massimo delle mie possibilità ai miei doveri nei loro confronti. Né rimpiango di non averli mandati alla scuola pubblica.

Ho sempre avvertito che i tratti indesiderabili che oggi vedo nel mio figlio maggiore sono un riflesso della mia vita di quei primi anni, indisciplinata e priva di un progetto. Considero quel tempo come un periodo di conoscenza parziale e di indulgenza. Esso è coinciso con gli anni più influenzabili del mio figlio maggiore, e naturalmente lui

si rifiuta di considerarlo come un tempo di indulgenza ed inesperienza. Al contrario, egli crede che sia stato il periodo più brillante della mia vita, e che i cambiamenti attuati in seguito furono dovuti ad illusioni scambiate per illuminazioni. E ne ha le ragioni. Perché mai non dovrebbe pensare che i miei primi anni abbiano rappresentato un periodo di risveglio, e gli anni successivi di cambiamento radicale anni di illusioni ed egotismo? Spesso sono stato posto dagli amici di fronte a questioni difficili: che male vi sarebbe stato, se avessi dato ai miei figli una educazione accademica? Che diritto avevo di tarpare loro le ali? Perché ho impedito loro di conseguire titoli di studio e di scegliere la loro professione?

Non penso che queste domande abbiano molto senso. Ho avuto contatti con molti studenti, ho tentato io stesso o attraverso altri di imporre i miei «capricci» educativi anche ad altri ragazzi ed ho visto i risultati. Conosco oggi un certo numero di giovani che hanno la stessa età dei miei figli. Non penso che singolarmente alcuno di loro sia meglio dei miei figli, o che i miei figli abbiano molto da imparare da loro.

Ma il risultato ultimo dei miei esperimenti è nel grembo del futuro. Ho discusso qui questo argomento affinché uno studioso di storia della civiltà possa avere un'idea della differenza tra un'educazione casalinga disciplinata e l'educazione scolastica, ed anche degli effetti prodotti nei bambini dai cambiamenti introdotti nella vita dei loro genitori. Il proposito di questo capitolo è anche quello di mostrare fin dove un seguace della verità può essere portato dai suoi esperimenti con la verità, e di mostrare al seguace della libertà quali sacrifici richieda questa severa divinità. Se non avessi avuto amor proprio e fossi stato soddisfatto di dare ai miei bambini l'educazione che gli altri bambini non potevano avere, li avrei privati della lezione pratica sulla libertà e l'amor proprio che ho dato loro al posto della formazione letteraria. Quando bisogna scegliere tra libertà e formazione culturale, qualcuno negherebbe che la prima è mille volte da preferire alla seconda?

I giovani che ho salvato da quelle cittadelle della schiavitù – le scuole ed i università – e che ho avvertito che era meglio restare illetterati e spaccare pietre per amore della libertà che ricevere una

formazione letteraria con le catene della schiavitù probabilmente oggi sono in grado di comprendere le ragioni del mio consiglio.

2. La scuola di Phoenix[2]

L'obiettivo principale di questa scuola è quello di rafforzare il carattere degli allievi. È stato detto che l'educazione reale consiste nell'insegnare agli allievi l'arte di imparare. In altre parole, deve nascere in essi il desiderio di conoscere. La conoscenza tuttavia è di diversi tipi. Vi sono conoscenze che sono dannose. Se, quindi, il carattere del ragazzo non è ben formato, egli cercherà di acquisire le conoscenze dannose. A causa della mancanza di una adeguata pianificazione in materia di educazione, osserviamo che alcune persone diventano atee mentre altre, benché ben istruite, cadono preda dei vizi. È quindi il principale obiettivo di questa scuola costruire il carattere morale dei ragazzi. Possiamo vedere realizzato questo ideale in Mr. Hassan Mia ed in Mr. Ravikrishna. Quello che ha fatto Mr. Hassan Mia in Inghilterra possiamo immaginarlo. Mr. Ravikrishna è oggi in prigione per il bene del paese. Entrambi provengono dalla scuola di Phoenix.

I ragazzi impareranno la loro lingua, vale a dire il gujarati o lo hindi e, se possibile, il tamil ed anche l'inglese, l'aritmetica, la storia, la geografia, la botanica e la zoologia. Agli allievi avanzati si insegnerà anche l'algebra e la geometria. Si prevede che sia possibile portarli fino al livello del diploma.

Quanto all'istruzione religiosa, ai genitori è consentito mandare un insegnante di religione scelto da loro. Ai ragazzi hindu si insegneranno i fondamenti della religione hindu nel modo che i genitori preferiranno. Ai cristiani indiani Mr. West e Mr. Cordes insegneranno gli elementi della religione cristiana e le basi degli insegnamenti della teosofia. Quanto ai ragazzi di fede islamica, ci organizzeremo per far venire un mullah, se possibile. Sarà permesso loro di andare a Durban il venerdì. Crediamo che l'educazione di chicchessia sia sterile senza

2. *Phoenix School*, in *Indian Opinion*, 9-1-1909 = *CWMG*, vol. 9, p. 245.

una istruzione religiosa. È quindi dovere dei genitori che abbiano una mentalità religiosa offrire ai loro figli una educazione sia religiosa che laica. Riflettendo, scopriremo che ciò che chiamiamo educazione laica serve anche a rafforzare l'istinto religioso. Pensiamo che una educazione impartita senza un tale scopo sia spesso dannosa.

Ai ragazzi sarà insegnata la storia dell'India antica e moderna, in modo da inculcare in loro l'amore per l'India ed aiutarli a crescere nel patriottismo.

3. La Fattoria Tolstoj[3]

Poiché la fattoria cresceva, si rese necessario provvedere all'educazione dei ragazzi e delle ragazze. Tra di loro vi erano hindu, musulmani, parsi e cristiani, e qualche ragazza hindu. Non era possibile, e non ritenevo necessario, assumere insegnanti particolari per loro. Non era possibile, poiché erano pochi gli insegnanti qualificati, e se anche fossero stati disponibili, nessuno di loro sarebbe stato disposto ad andare in un posto distante ventuno miglia da Johannesburg e con un basso salario. Non avevamo certo denaro in abbondanza, ed io non ritenevo necessario far venire degli insegnanti esterni alla Fattoria. Non credevo nel sistema educativo vigente, ed avevo intenzione di cercare con l'esperienza e l'esperimento il vero sistema. Solo questo sapevo: che, in condizioni ideali, la vera educazione può essere impartita solo dai genitori, e che dev'esservi il minimo di aiuto dall'esterno, che la Fattoria Tolstoj era una famiglia, in cui io occupavo il posto di un padre, e che io dovevo nei limiti del possibile assumermi la responsabilità dell'educazione dei ragazzi.

L'idea senza dubbio non era priva di difetti. I ragazzi non erano stati tutti con me fin dalla prima infanzia, erano cresciuti in condizioni ed in ambienti diversi, e non appartenevano alla stessa religione. Come avrei potuto, in tali circostanze, essere pienamente giusto con questi ragazzi, pur assumendo il ruolo di *pater familias*?

3. *An autobiography*, *CWMG*, vol. 44, pp. 339-340.

Ma io avevo sempre dato la precedenza alla cultura del cuore o alla formazione del carattere, e poiché sentii che sarebbe stato possibile offrire a tutti una formazione morale, indipendentemente dalla loro età e dall'educazione ricevuta, decisi di vivere tra di loro ventiquattro ore al giorno, come se fossi loro padre. Considerai la costruzione del carattere come la giusta fondazione della loro educazione e, se tale fondazione fosse stata solida, ero sicuro che i ragazzi avrebbero imparato tutte le altre cose da soli o con l'aiuto di amici.

Comprendendo tuttavia pienamente la necessità, in aggiunta, di un'educazione letteraria, formai delle classi con l'aiuto di Mr. Kallenbach e di Sjt. Pragji Desai. Né sottovalutai la formazione del corpo, che avveniva nel corso delle attività giornaliere, dal momento che nella Fattoria non c'erano servitori, ed ogni lavoro, dalla cucina alle pulizie, veniva fatto dagli ospiti. C'erano molti alberi da frutto da curare e parecchi lavori di giardinaggio. Mr. Kallenbach era appassionato di giardinaggio ed aveva acquisito una certa esperienza in questo campo in uno dei giardini modello governativi.

Era obbligatorio per tutti coloro, giovani e vecchi, che non erano impegnati in cucina, dedicare qualche tempo al giardinaggio. I bambini facevano la parte del leone in questo lavoro, che includeva scavare buche, tagliare la legna e sollevare pesi. Ciò consentiva loro un ampio esercizio fisico. Provavano piacere in quel lavoro, e così in genere non avevano bisogno di alcun altro esercizio o gioco. Naturalmente alcuni di loro, ed a volte tutti loro, si fingevano malati e si imboscavano. A volte ero complice delle loro monellerie, ma spesso ero severo con loro. Oserei dire che non piaceva loro la mia severità, ma non ricordo che abbiano mai opposto resistenza. Quando ero severo li convincevo, ragionando, che non è giusto giocare con il proprio lavoro. Tuttavia non restavano convinti per molto, ed un momento dopo lasciavano di nuovo il lavoro ed andavano a giocare. Comunque andammo avanti, ed ebbero un ottimo sviluppo fisico. Ci si ammalava poco nella Fattoria, anche se bisogna dire che ciò era dovuto non poco all'aria ed all'acqua buone ed ai pasti regolari.

Qualche parola sulla formazione professionale. Era mia intenzione insegnare a tutti i ragazzi qualche utile lavoro manuale. A questo scopo Mr. Kallenbach andò in un monastero trappista e tornò avendo

imparato a creare scarpe. Io imparai da lui e insegnai il mestiere a chi era pronto per impararlo. Mr. Kallenbach aveva una certa esperienza come falegname, e c'era un altro ospite che se ne intendeva; così avemmo una piccola classe di falegnameria. Quasi tutti i ragazzi sapevano cucinare. Tutto questo era nuovo per loro. Mai avevano immaginato che un giorno avrebbero imparato queste cose, poiché la sola formazione che in generale i bambini indiani ricevono il Sudafrica riguarda le tre R[4].

Alla Fattoria Tolstoj fissammo come regola di non chiedere ai ragazzi nulla che non facessero gli insegnati stessi, e quindi, quando si chiedeva loro di fare qualsiasi lavoro, c'era sempre un insegnante che aiutava e lavorava con loro. Quindi qualunque cosa imparassero i ragazzi, la imparavano allegramente.

4. Il Satyagraha Ashram[5]

L'esperimento educativo dell'Ashram è stato per noi più di qualsiasi altra cosa una prova.

Siamo stati subito consapevoli della necessità di insegnare a leggere e a scrivere alle donne ed ai bambini dell'Ashram, e poco dopo abbiamo compreso che bisognava offrire la stessa opportunità a coloro che giungevano all'Ashram senza saper leggere e scrivere. Coloro che già facevano parte dell'Ashram non erano in grado di insegnare. Per ottenere insegnanti nell'Ashram avremmo dovuto rinunciare a chiedere loro di seguire la regole del *brahmacharya*. L'Ashram venne dunque diviso in due sezioni, il quartiere degli insegnanti e l'Ashram propriamente detto.

Gli esseri umani non riescono a vincere le loro debolezze tutto d'un colpo. Appena furono create le due sezioni, un senso di superiorità ed inferiorità avvelenò il clima dell'Ashram, nonostante tutti i nostri sforzi per evitarlo. Gli ashramiti svilupparono un certo orgoglio spirituale, che gli insegnanti trovavano intollerabile. Questo orgoglio

4. Leggere, scrivere e far di conto.
5. *History of the Satyagraha Ashram*, *CWMG*, vol. 56, pp. 187-193.

era un ostacolo al perseguimento dell'ideale dell'Ashram, e pertanto rappresentava anche una manifestazione di falsità. Per osservare alla perfezione il *brahmacharya*, la divisione era inevitabile. Ma i *brahmachari* non hanno alcuna ragione di considerarsi superiori. Può essere che i *brahmachari* che peccavano mentalmente regredissero loro malgrado dal punto di vista spirituale, mentre coloro che non si proclamavano *brahmachari*, ma apprezzavano il *brahmacharya*, facessero progressi. Ciò era chiaro dal punto di vista intellettuale, ma non era facile per nessuno di noi metterlo in pratica.

V'erano inoltre diversità di opinione riguardo al metodo educativo, che fecero nascere difficoltà nella gestione. Vi furono discussioni agguerrite, ma tutto si è calmato ed abbiamo imparato la lezione della tolleranza. Questo a mio avviso è stato un trionfo della Verità, l'obiettivo di tutti gli sforzi dell'Ashram. Coloro che avevano punti di vista divergenti non avevano cattive intenzioni, ed erano addolorati dalle divergenze. Intendevano praticare la verità, per come la vedevano. L'adesione al loro punto di vista parziale non consentiva loro di dare il dovuto peso gli argomenti contrari. Di qui le liti che misero a severa prova la nostra carità.

Io ho i miei particolari punti di vista sull'educazione, che non erano pienamente accettati dai miei colleghi, e cioè:

1. Maschi e femmine devono essere educati insieme fino agli otto anni di età.

2. La loro educazione deve consistere principalmente nell'addestramento manuale sotto la supervisione di un educatore.

3. Bisogna riconoscere le particolari attitudini di ogni bambino per decidere quale tipo di lavoro deve compiere.

4. Man mano che si fa qualcosa, bisogna spiegarne le ragioni.

5. Appena un bambino comincia a comprendere le cose, bisogna impartirgli una conoscenza generale. Imparare a leggere o scrivere verrà dopo.

6. Bisogna insegnare al bambino prima a disegnare semplici figure geometriche, e una volta che avrà imparato a disegnarle facilmente, gli si insegnerà l'alfabeto. Se si farà così scriverà fin dall'inizio con una buona mano.

7. La lettura deve precedere la scrittura. Le lettere devono essere

presentate come disegni da riconoscere e in seguito da copiare.

8. Ad otto anni un bambino cui si sia insegnato secondo questi principi avrà acquisito conoscenze considerevoli, secondo le sue capacità.

9. Nulla dev'essere insegnato ad un bambino con la forza.

10. Egli dev'essere interessato a tutto ciò che gli viene insegnato.

11. Ai bambini l'istruzione deve apparire come un gioco. Il gioco è un parte essenziale dell'educazione.

12. Ogni istruzione deve essere impartita attraverso la lingua madre.

13. Il bambino deve imparare lo hindi-urdu come lingua nazionale, prima di imparare le lettere.

14. L'educazione religiosa è indispensabile, ed il bambino deve riceverla dalla osservazione della condotta dell'insegnante e parlandone con lui.

15. Il periodo da nove a sedici anni costituisce la seconda fase nell'educazione dei bambini.

16. È desiderabile che, fin dove possibile, ragazzi e ragazze siano educati insieme durante la seconda fase.

17. In questa fase i bambini hindu dovrebbero imparare il sanscrito e quelli musulmani l'arabo.

18. Durante la seconda fase bisogna continuare con l'addestramento manuale. All'educazione letteraria bisognerebbe assegnare più tempo, a seconda delle necessità.

19. In questa fase i ragazzi dovrebbero apprendere la professione del loro genitore, in modo che una volta cresciuti si guadagnino la vita scegliendo liberamente di praticare il mestiere ereditato. Ciò non si applica alle donne.

20. In questa fase i ragazzi dovranno acquisire una conoscenza generale della storia mondiale, della geografia, della botanica, dell'astronomia, dell'aritmetica, della geometria e dell'algebra.

21. Ad ogni ragazzo sarà insegnato a cucire ed a cucinare.

22. La terza fase va dai sedici ai venticinque anni. Durante questa fase ogni persona deve ricevere una educazione in accordo con i suoi desideri e le circostanze.

23. Durante la seconda fase (9-16) l'educazione deve autofinan-

ziarsi, vale a dire il bambino, in tutto il periodo della sua formazione, lavorerà in qualche attività produttiva, ed in questo modo contribuirà a pagare le spese scolastiche.

24. La produzione comincerà fin da subito, ma durante la prima fase essa non basterà a coprire le spese.

25. Gli insegnanti non dovranno avere salari alti, ma solo salari di sussistenza. Essi dovranno essere ispirati da spirito di servizio. È cosa pessima avere un qualsiasi Tom, Dick o Harry come insegnante nella prima fase. Tutti gli insegnanti devono essere uomini di carattere.

26. Le istituzioni educative non hanno bisogno di grandi e costosi edifici.

27. Bisogna insegnare l'inglese solo come una lingua tra le tante.

Poiché è lo hindi la lingua nazionale, l'inglese dev'essere usato per le relazioni con altre nazioni e per il commercio internazionale.

Quanto alla educazione delle donne, non sono sicuro che essa debba essere diversa da quella degli uomini e quando debba cominciare. Ma sono fortemente convinto che le donne debbano avere le stesse facilitazioni degli uomini, ed anche facilitazioni particolari, quando necessario.

Devono esserci scuole serali per gli adulti analfabeti, ma non penso che si debbano insegnare loro le tre R; devono piuttosto essere aiutati ad acquisire una conoscenza generale attraverso conferenze, ecc. e, se vogliono, si può concordare di insegnare loro anche le tre R.

Gli esperimenti nell'Ashram ci hanno convinti di una cosa, e cioè che l'attività produttiva in generale e la filatura in particolare devono avere un posto privilegiato nell'istruzione, che per la maggior parte deve autofinanziarsi ed essere legata e tendere allo sviluppo della vita rurale.

In questi esperimenti abbiamo raggiunto i risultati migliori con le donne, che hanno assorbito lo spirito della libertà e della fiducia in sé stesse quanto nessun gruppo di donne di mia conoscenza. Questo successo è dovuto all'atmosfera dell'Ashram. Le donne dell'Ashram non sono sottoposte ad alcuna restrizione che non sia imposta anche agli uomini. In tutte le attività sono collocate su di un piano di assoluta parità con gli uomini. Nessun compito dell'Ashram è assegnato solo alle donne, con esclusione degli uomini. Entrambi si dedicano

alla cucina. Ovviamente le donne sono esentate dai lavori troppo pesanti; per il resto, uomini e donne lavorano insieme ovunque. Nell'Ashram non esistono cose come il *purdah* o il *laj*. Non importa da dove venga: una donna, appena entra nell'Ashram, respira l'aria della libertà e scaccia via ogni timore dalla sua mente. Credo che il voto del brahmacharya abbia dato un grande contributo a questo stato di cose. Le ragazze adulte vivono nell'Ashram come vergini. Siamo consapevoli che questo esperimento è pieno di rischi, ma pensiamo che nessun risveglio delle donne sia possibile senza incorrere in qualche rischio.

Le donne non faranno alcun progresso fino a quando vi saranno i matrimoni tra bambini. Si pensa che tutte le donne debbano sposarsi, e ciò anche prima che comincino le mestruazioni, mentre le vedove non possono risposarsi. Quando giungono all'Ashram, quindi, diciamo alle donne che questi costumi sociali sono cattivi ed irreligiosi. Non restano scioccate nello scoprire che l'Ashram pratica ciò che predica.

Non tutto ciò che comunemente viene chiamato istruzione è praticato nell'Ashram. Eppure succede che tanto i vecchi quanto i giovani, tanto le donne quanto gli uomini sono desiderosi di acquisire conoscenze e si lamentano di non avere il tempo per farlo. Questo è un buon segno. Molti di coloro che entrano nell'Ashram non sono istruiti, né hanno interesse per l'istruzione. Molti di loro leggono e scrivono appena. Non avevano alcun desiderio di progredire, prima di arrivare all'Ashram. Dopo aver vissuto per un po' nell'Ashram, hanno provato il desiderio di aumentare le loro conoscenze. Questa è una grande cosa, poiché creare un desiderio di conoscenza è spesso il primo passo da compiere. Ma non mi dispiace poi molto che nell'Ashram non vi siano le condizioni per soddisfare questo desiderio. I voti dell'Ashram forse impediscono che vi giungano un numero sufficiente di insegnanti qualificati. Dobbiamo quindi accontentarci di quegli ashramiti che sono in grado di insegnare. Può essere che le numerose attività dell'Ashram non consentano loro di acquisire le qualifiche necessarie, o di farlo entro un certo tempo. Ma ciò non importa molto, dal momento che il desiderio di conoscenza può essere soddisfatto presto o tardi, indipendente-

mente da limiti temporali. La vera educazione comincia dopo che un ragazzo ha lasciato la scuola. Chi ha apprezzato il valore degli studi resta uno studente per tutta la vita. La sua conoscenza aumenterà giorno dopo giorno, mentre adempirà in modo coscienzioso al suo dovere. Ciò è ben compreso nell'Ashram. Un uomo è il vero maestro di sé stesso, ed al giorno d'oggi sono disponibili molti sussidi per l'auto-educazione. Una persona diligente può facilmente acquisire la conoscenza di molte cose da solo ed ottenere l'assistenza di un insegnante quando è necessaria. L'esperienza è migliore di qualsiasi scuola. Molte arti non possono essere imparate a scuola, ma solo nella bottega. La conoscenza scolastica è spesso solo pappagallesca. Pertanto, gli adulti non hanno bisogno tanto di una scuola, quanto di sete di conoscenza, diligenza e fiducia in sé.

L'educazione dei bambini è un dovere di cui devono occuparsi principalmente i genitori. La creazione di una viva atmosfera educativa è più importante della fondazione di numerose scuole. Si stabilisca in modo solido questa atmosfera; le scuole verranno a tempo debito.

Questo è l'ideale educativo dell'Ashram, che è stato realizzato fino a un certo punto, dal momento che ogni settore dell'attività dell'Ashram è una vera scuola.

Il fine dell'educazione

5. L'educazione per l'indipendenza[6]

In tutta la nostra discussione, lei non ha dimostrato la necessità dell'educazione; noi spesso lamentiamo la sua assenza presso di noi. Siamo a conoscenza di un movimento per l'istruzione obbligatoria nel nostro paese. Il maharaja Gaekwar l'ha introdotta nei suoi territori. Tutti gli occhi sono rivolti verso di lui. Noi benediciamo il maharaja per questo. Tutti questi sforzi sono inutili?

Se consideriamo la nostra civiltà come la più alta, purtroppo devo dire che molti degli sforzi che lei ha descritto sono inutili. Le

6. *Hind Swaraj*, *CWMG*, vol. 10, pp. 298-302.

motivazioni del maharaja e di altri grandi leaders che hanno lavorato in questa direzione sono perfettamente pure. Essi meritano dunque senza alcun dubbio grandi lodi. Ma non possiamo nasconderci il risultato che probabilmente essi sortiranno.

Quale è il significato dell'educazione? Essa significa soltanto la conoscenza delle lettere. È un semplice strumento, ed uno strumento può essere usato bene o male. Lo stesso strumento che può essere usato per curare un paziente può essere usato per ucciderlo, e lo stesso vale per la conoscenza delle lettere. Osserviamo ogni giorno che molti uomini ne abusano e ben pochi ne fanno buon uso; e se è una affermazione corretta, abbiamo provato che essa ha fatto più male che bene.

Il significato ordinario di educazione è la conoscenza delle lettere. Insegnare ai ragazzi a leggere, scrivere e far di conto è chiamata educazione primaria. Un contadino guadagna onestamente il suo pane. Ha una conoscenza ordinaria del mondo. Sa abbastanza bene come deve comportarsi verso i suoi genitori, sua moglie, i suoi figli e la gente del suo villaggio. Comprende ed osserva le regole morali. Ma non sa scrivere il suo nome. Che cosa vi proponete, insegnandogli a leggere e scrivere? Aggiungerete qualcosa alla sua felicità? Volete renderlo scontento della sua casetta e della sua sorte? Se anche volesse farlo, lui non avrebbe bisogno di una tale educazione. Trasportati dal modo di pensare occidentale siamo giunti alla conclusione che dobbiamo dare questo tipo di educazione al popolo.

Consideriamo ora l'educazione superiore. Io ho imparato geografia, astronomia, algebra, geometria eccetera. E allora? In che modo ho beneficiato me stesso e quelli intorno a me? Perché ho imparato queste cose? Il professor Huxley ha così definito l'educazione:

> Io penso che si possa dire che ha ricevuto un'educazione liberale colui che in gioventù è stato formato in modo tale che il suo corpo obbedisca prontamente alla sua volontà e che compia facilmente e con piacere tutto il lavoro che è capace di fare meccanicamente, il cui intelletto sia un motore chiaro, freddo e logico, con tutte le parti ben in equilibrio e funzionanti... la cui mente possieda la conoscenza delle

> verità fondamentali della natura... le cui passioni siano addestrate a farsi schiacciare da una volontà vigorosa ed a servire una tenera coscienza... che abbia imparato ad avere in odio ogni viltà ed a rispettare gli altri come sé stesso. Solo un uomo del genere, e nessun altro, penso, ha avuto una educazione liberale, poiché egli è in armonia con la natura. Egli trae il meglio da essa ed essa da lui.

Se questa è la vera educazione, devo dire che le scienze che ho menzionato prima non mi sono assolutamente state utili per controllare i miei sensi. Quindi né l'educazione elementare né quella superiore sono richieste per la cosa più importante. Non ci rendono uomini. Non ci mettono in grado di compiere il nostro dovere.

Se è così, devo farle un'altra domanda. Cosa la mette in grado di dire a me queste cose? Se non avesse ricevuto un'educazione superiore, sarebbe forse stato capace di spiegarmi queste cose?

Dice bene. Ma la mia risposta è semplice. Non penso affatto che la mia vita sarebbe stata sprecata, se non avessi ricevuto un'educazione superiore o inferiore. Né penso di servire necessariamente per il fatto di parlare. Piuttosto, avendo il desiderio di servire e cercando di realizzare questo desiderio, uso l'educazione che ho ricevuto. E, se ne sto facendo buon uso, tuttavia non è per le moltitudini, ma solo per gente come lei, e ciò supporta la mia opinione. Sia io che lei scontiamo la sventura di quella che è principalmente una falsa educazione. Sostengo di essermi liberato dai suoi effetti dannosi, e sto cercando di darle i benefici della mia esperienza, dimostrando, in questo modo, che questa educazione è marcia.

Inoltre, io non considero priva di valore in ogni circostana la conoscenza letteraria. Ciò che ho voluto mostrare è che non dobbiamo farne un feticcio. Non è la nostra *Kamadhuk*. Se tenuta al suo posto, può essere utile, ed essa è al suo posto quando abbiamo sottomesso i nostri sensi e fondato stabilmente la nostra morale. Solo allora, se ci sentiamo inclinati a ricevere una tale educazione, possiamo farne buon uso. Come ornamento è probabile che ci faccia bene. Ne consegue che non è necessario rendere obbligatoria una tale educazione. Il no-

stro antico sistema scolastico è sufficiente. In esso la formazione del carattere ha il primo posto, ed in ciò consiste l'educazione primaria. Un edificio costruito su queste fondamenta durerà.

Questo vuol dire che non considera l'educazione inglese necessaria per ottenere l'indipendenza?

La mia risposta è sì e no. Dare alle moltitudini una conoscenza dell'inglese vuol dire renderli schiavi. La fondazione dell'educazione stabilita da Macaulay ci ha resi schiavi. Non voglio insinuare che avesse questa intenzione, ma questo è stato il risultato. Non è triste che noi si debba parlare di indipendenza in una lingua straniera?

Ed è degno di nota che i sistemi che gli europei hanno scartato sono in voga presso di noi. I loro uomini istruiti cambiano di continuo. Noi aderiamo da ignoranti ai sistemi che loro abbandonano. Essi stanno tentando ogni divisione per migliorare la loro condizione. Il Galles è una piccola parte dell'Inghilterra. Presso gli abitanti del Galles si stanno facendo grandi sforzi per far rivivere la conoscenza del gallese. Il Cancelliere inglese, Mr Lloyd George, sta prendendo una posizione rilevante nel movimento che intende fare in modo che i bambini del Galles parlino il gallese. E quale è la nostra condizione? Ci scriviamo tra noi in un inglese pieno di errori, e nemmeno i nostri laureati riescono a non sbagliare; i nostri migliori pensieri sono espressi in inglese; gli atti del nostro Congresso sono scritti in inglese; i nostri giornali migliori sono scritti in inglese. Se le cose continueranno così, sono fermamente convinto che i posteri ci condanneranno e ci malediranno.

È importante osservare che, accettando l'educazione inglese, abbiamo reso schiava la nazione. Ipocrisia, tirannia ecc. sono cresciute; gli indiani che conoscevano l'inglese non hanno esitato ad imbrogliare ed a terrorizzare il popolo. Ora, se stiamo facendo qualcosa per il popolo, paghiamo solo una parte del debito che abbiamo contratto con esso.

Non è una cosa penosa che, se voglio adire una corte di giustizia, io debba usare l'inglese, che se divento avvocato non posso parlare la mia lingua madre, e che qualcuno debba tradurmi dalla mia stessa lingua? Non è del tutto assurdo? Non è un segno di schiavitù? E di ciò

devo dare la colpa agli inglesi o a me stesso? Siamo noi, gli indiani che conoscono l'inglese, che abbiamo resa schiava l'India. La maledizione della nazione non ricadrà sugli inglesi, ma su di noi.

Ho detto che la mia risposta alla sua domanda è sia sì che no. Le ho spiegato perché è sì. Ora le spiegherò perché è no.

Siamo talmente assediati dalla malattia della civiltà, che non possiamo fare a meno dell'educazione inglese. Coloro che l'hanno già ricevuta devono farne buon uso, quando necessario. Nei nostri rapporti con gli inglesi, nei nostri rapporti con il nostro stesso popolo, quando possiamo corrispondere con loro solo in inglese, allo scopo di conoscere quanto essi (gli inglesi) sono disgustati dalla loro civiltà, possiamo usare o imparare l'inglese, a seconda del caso. Coloro che hanno studiato l'inglese devono insegnare la moralità ai loro figli nella loro lingua madre, ed insegnare loro un'altra lingua indiana; ma quando essi sono cresciuti, possono imparare l'inglese, con lo scopo ultimo di non doverlo usare. Il fine di far soldi deve quindi essere evitato. Anche imparando l'inglese con queste limitazioni dobbiamo considerare cosa è opportuno imparare e cosa no. È necessario sapere quali scienze dobbiamo imparare. Pensandoci un po', vedrà che i governanti rizzeranno le orecchie, appena smetteremo di preoccuparci dei diplomi inglesi.

Allora quale educazione dovremo dare?

Ciò è stato già in qualche modo considerato, ma dobbiamo analizzare la cosa ancora un po'. Io penso che dobbiamo migliorare tutte le nostre lingue. Quali argomenti dobbiamo imparare attraverso esse è un argomento che non può essere affrontato qui. Dobbiamo tradurre nelle diverse lingue indiane i libri inglesi di valore. Dobbiamo abbandonare la pretesa di imparare molte scienze. L'educazione religiosa, cioè etica, occuperà il primo posto. Ogni indiano colto conoscerà, oltre alla sua lingua, se è un hindu il sanscrito, se è un musulmano, l'arabo; se è un persiano, il farsi; e tutti lo hindi. Alcuni hindu dovrebbero conoscere l'arabo ed il farsi; alcuni musulmani e parsi, il sanscrito. Molti di quelli del nord e dell'ovest dovrebbero imparare il tamil. Lo hindi potrebbe essere la lingua universale dell'India, con la possibilità di scriverla in caratteri farsi o nagari. Affinché hindu e

musulmani possano avere relazioni più strette, è necessario conoscere entrambi i caratteri. Se faremo questo, cacceremo l'inglese in breve tempo. Tutto ciò è necessario per noi, che siamo schiavi. La nazione è stata schiavizzata attraverso la nostra schiavitù, e sarà liberata dalla nostra libertà.

La questione dell'educazione religiosa è molto difficile.

Tuttavia non possiamo farne a meno. L'India non sarà mai empia. Un vero e proprio ateismo non fiorirà mai in questa terra. Ma il compito è davvero difficile. La mia testa comincia a girare appena rifletto sull'educazione religiosa. I nostri insegnanti di religione sono ipocriti ed egoisti; essi dovranno essere affrontati. I mullah, i dastur ed i brahmani tengono le chiavi nelle loro mani, ma se non avranno buon senso, dovremo usare l'energia che ci viene dall'educazione inglese al servizio dell'educazione religiosa. Ciò non è molto difficile. Solo il margine dell'oceano è stato inquinato, e solo coloro che stanno in quel margine hanno bisogno di essere ripuliti. Noi che rientriamo in questa categoria possiamo ripulirci da soli, dal momento che le mie osservazioni non riguardano le moltitudini. Per riportare l'India alla sua antica condizione, dobbiamo tornare ad essa. Nella nostra civiltà ci saranno naturalmente progresso, regresso, riforma e reazioni; ma uno sforzo è necessario, ed è quello di scacciare la civiltà occidentale. Tutto il resto seguirà.

6. La vera educazione[7]

Nei paesi occidentali l'educazione è talmente apprezzata che gli insegnanti anziani sono trattati con molto rispetto. Vi sono attualmente in Inghilterra scuole che esistono da centinaia di anni e dalle quali sono usciti molti uomini di fama. Una di queste scuole famose è Eton. Pochi mesi fa l'associazione ex-studenti di Eton ha presentato

7. *What is education?*, in *Indian Opinion,* 18-5-1907 = *CWMG*, vol. 6, pp. 457-458.

un discorso indirizzato al Rettore, Dr. Weiss, che è ben noto in tutto l'Impero britannico. Scrivendo della cosa, *The Pall Mall Gazette*, un giornale molto noto in Inghilterra, ha spiegato la natura della vera educazione. Il suo commento merita l'attenzione di noi tutti. L'autore della *Pall Mall Gazette* dice:

> Noi riteniamo che la vera educazione non consista meramente nel conoscere libri antichi o moderni. Consiste nelle abitudini che consapevolmente o inconsapevolmente assorbiamo dall'atmosfera che ci circonda, dalle persone che frequentiamo. Va benissimo acquisire una scorta di conoscenza da buoni libri o da altre fonti, ma la cosa più importante è imparare ad essere umani. La prima funzione degli insegnanti, quindi, non è insegnare l'alfabeto, ma inculcare l'umanità. Aristotele diceva che la virtù non si impara leggendo grandi libri. È facendo buone azioni che impariamo la virtù. Un altro grande scrittore disse che è buona cosa conoscere il bene, ma può essere considerato felice solo chi agisce di conseguenza.

Giudicate secondo questi standard, le scuole inglesi non sono manchevoli. Se pensiamo alle scuole inglesi come luoghi che preparano al successo, possiamo constatare che esse hanno formato uomini di stato ed amministratori. Coloro che vengono educati nelle scuole tedesche forse avranno più conoscenze, ma se diventano anche uomini di azione, come gli allievi di Eton, non è in virtù della loro formazione scolastica. Nonostante i difetti che possono esistere nelle scuole inglesi, sono esse che producono veri uomini, uomini che sono sempre pronti ad incontrare un nemico minaccioso alle porte dell'Inghilterra.

Possiamo facilmente capire come un paese che assegna all'educazione un tale nobile scopo diventi prospero. La stella dell'India brillerà luminosa quando i bambini indiani riceveranno questa educazione. Genitori, insegnanti e alunni dovrebbero riflettere sul passo citato prima. Non basta conoscerlo, occorre agire di conseguenza. Vale a dire, i genitori dovrebbero fornire un'educazione eccellente, gli insegnanti

dovrebbero assolvere le loro responsabilità e gli allievi dovrebbero riconoscere che la mera alfabetizzazione non è educazione.

7. L'educazione e il bene comune[8]

L'educazione è solo un mezzo. Se non è accompagnata dalla veridicità, dalla fermezza, dalla pazienza e da altre virtù, essa resta sterile, e a volte fa più male che bene. Il fine dell'educazione non è quello di essere in grado di guadagnare soldi, ma di migliorare sé stessi e servire il paese. Se questo fine non viene realizzato, si può considerare sprecato il denaro speso per l'educazione.

8. Cos'è l'educazione?[9]

La parola inglese «educazione» etimologicamente significa «tirare fuori». Ciò significa lo sforzo di sviluppare i nostri talenti latenti. Stesso significato ha *kelavani,* la parola gujarati per educazione. Quando diciamo che sviluppiamo qualcosa, non diciamo che ne cambiamo il genere o la qualità, ma che portiamo alla luce le sue qualità latenti. Quindi «educazione» può anche significare «fioritura».

In questo senso, non possiamo considerare educazione la conoscenza dell'alfabeto. Ciò è vero anche se questa conoscenza ci consente di ottenere un titolo universitario e di adornare il posto di shastri in qualche pathshala con la necessaria conoscenza del sanscrito. Può essere che una elevata conoscenza letteraria sia un raffinato strumento per l'educazione o il fiorire, ma certo in sé non costituisce educazione.

La vera educazione è qualcosa di diverso. L'uomo è costituito da tre cose: il corpo, la mente e lo spirito. Di questi, lo spirito è l'unico elemento permanente nell'uomo. Il corpo e la mente funzionano

8. *James Godfrey*, in *Indian Opinion*, 9-3-1907 = *CWMG*, vol. 6, p.315.

9. *What is education?* in *Navajivan, Education Supplement,* 28-2-1926 = *CWMG*, vol. 34, pp. 334-336.

grazie ad esso. Possiamo quindi dire che l'educazione rivela le qualità dello spirito. È per questo che il sigillo del Vidyapith[10] porta la scritta «L'educazione è ciò che conduce alla moksha».

L'educazione può essere intesa in un altro senso; si può chiamare educazione anche ciò che porta al pieno o massimo sviluppo di tutti e tre, il corpo, la mente e lo spirito. Ho qualche dubbio riguardo allo sviluppo della mente, perché riempire la mente con una quantità di informazioni non vuol dire che la mente si sviluppi. Non possiamo quindi dire di aver educato la nostra mente. Una mente ben educata serve l'uomo come lui desidera. La nostra mente alfabetizzata ci porta oggi di qua e di là. È come un cavallo selvatico. Solo dopo che è stato domato un cavallo selvatico può dirsi addestrato. Come possono i giovani «educati» di oggi essere addestrati in questo modo?

Esaminiamo ora il nostro corpo. Abbiamo pensato di coltivare il corpo giocando a tennis, a football ed a cricket per un'ora al giorno? Ciò, senza dubbio, dà struttura al corpo. Tuttavia, come un cavallo selvatico il corpo diventa più forte, ma non addestrato. Un corpo addestrato è in salute, vigoroso e ben sviluppato. Le mani e i piedi fanno ciò che si desidera. Il piccone, la pala, il martello sono come ornamenti per una mano addestrata, che sa come maneggiarli. Una mano simile può far funzionare al tempo stesso la ruota, l'anello e il pettine, mentre il piede lavora al telaio. Un corpo ben allenato non avvertirà stanchezza dopo aver camminato per trenta miglia. Può scalare montagne senza perdere il respiro. Gli studenti acquisiscono una tale cultura fisica? Possiamo dire che i programmi moderni non impartiscono un'educazione fisica in questo senso.

Quanto allo spirito, meno se ne parla meglio è. Solo chi vede e chi cerca può illuminare lo spirito. Chi può svegliare questa energia spirituale che dorme in tutti noi? Si possono reperire insegnanti attraverso inserzioni sui giornali. C'è una colonna per la ricerca spirituale fra le referenze che devono presentare? E se anche vi fosse, che valore avrebbe? Come possiamo trovare attraverso le referenze degli insegnanti che siano diventati veggenti dopo l'auto-realizzazione? Una

10. Il riferimento è al Gujarat Vidyapith, l'università nazionale fondata nel 1920.

educazione priva di una tale illuminazione è come un muro senza fondazione o, per impiegare un detto inglese, un sepolcro imbiancato. Dentro c'è solo un cadavere che gli insetti hanno consumato o stanno mangiando.

L'ideale del Gujrat Vidyapith è e deve essere quello di impartire questa triplice educazione. Solo se i giovani e le giovani saranno educati secondo questo ideale, considererò utile l'esistenza del Vidyapith.

9. Il dharma e l'educazione[11]

Come ho notato prima, molti studenti sembrano svogliati e privi di energia. Molti di loro mi hanno chiesto cosa devono fare, come possono servire il paese e quale è per loro la cosa migliore per guadagnarsi da vivere. Ho l'impressione che siano molto ansiosi riguardo quest'ultimo punto. Prima di rispondere a queste domande, è necessario considerare quale è il vero fine dell'educazione. Huxley ha detto che il fine dell'educazione è la costruzione del carattere. I nostri saggi affermarono che se un uomo, benché versato nei Veda e negli shastra, non riesce a realizzare il Sé ed a rendersi degno della liberazione da tutte le catene, tutte le sue conoscenze sono inutili. Essi hanno anche detto: «Chi ha conosciuto il Sé ha conosciuto tutto». La realizzazione del Sé (*selfrealization*) è possibile anche senza conoscenze letterarie. Il profeta Maometto era un uomo illetterato. Nemmeno Cristo ha mai frequentato alcuna scuola. Sarebbe però impudente negare che questi grandi uomini abbiano acquisito la conoscenza del Sé. Anche se non sono mai andati a farsi esaminare nelle nostre scuole e nelle nostre università, li veneriamo. Essi erano in possesso di tutta l'istruzione e di tutta la conoscenza possibili. Erano dei mahatma. Se seguissimo il loro esempio con una cieca imitazione e smettessimo di andare a scuola, non arriveremmo da nessuna parte, di sicuro. Ma anche noi possiamo ottenere la conoscenza del Sé solo coltivando un buon

11. *Speech at Bihar Students' Conference*, 15-10-1917*, CWMG*, vol. 16, pp. 60-65.

carattere. Cos'è, però, il carattere? Quali sono i tratti distintivi di un buon carattere? Un uomo virtuoso è uno che si sforza di praticare la verità, la non-violenza, il *brahmacharya*, il non-possesso, il non rubare, la libertà dalla paura e simili altre regole di condotta. Egli è pronto a rinunciare alla vita piuttosto che alla verità. Egli sceglierà di morire piuttosto che di uccidere. Preferirà soffrire piuttosto che far soffrire gli altri. Sarà come un amico anche per sua moglie e non nutrirà pensieri carnali nei suoi confronti. Un uomo virtuoso pratica il brahmacharya e tenta di conservare, per quanto può, la fonte principale di energia nel corpo. Non ruba, non accetta doni. Non spreca il suo tempo né quello degli altri. Non accumula ricchezze non necessarie. Non cerca la facilità e il comfort e non usa cose inutili solo per compiacere il proprio gusto, ma si ritiene soddisfatto di poter vivere una vita semplice. È fermo nella convinzione che «io sono lo spirito immortale e non questo corpo mortale, e nessuno in questo mondo può uccidere lo spirito», rigetta la paura di ogni sofferenza corporea o psicologica o legata alle sventure mondane e, rifiutando di piegarsi anche a un imperatore, continua a fare il suo dovere libero dalla paura.

Se le nostre scuole non producono mai questi risultati, la colpa va ripartita tra gli studenti, il sistema educativo e gli insegnanti. Tuttavia, sta agli studenti migliorare i difetti del loro carattere. Se loro non si preoccupano di migliorare il loro carattere, nessun insegnante o libro potrà aiutarli. Per questo, come ho detto prima, per prima cosa dobbiamo comprendere il fine dell'educazione. Uno studente che desideri coltivare e costruire il carattere, imparerà come farlo da qualsiasi buon libro sull'argomento. Come ha detto Tulsidas:

> Il Signore della Creazione ha creato ogni cosa di questo mondo, animata e inanimata, con una mescolanza di bene e male. Ma un uomo buono sceglie il bene e rigetta il male, allo stesso modo in cui, si dice, il mitico cigno si serve di latte lasciando stare l'acqua.

Essendo devoto a Rama, Tulsidas vedeva lui anche nell'immagine di Krishna. Alcuni dei nostri studenti frequentano corsi sulla Bibbia, come richiesto dal regolamento, ma restano ignari degli insegnamenti

della Bibbia. Chi leggesse la *Gita* con l'intento di cercare errori in essa, potrebbe riuscirci. Ma la *Gita* mostra la via più sicura a chi desidera la liberazione. Alcuni vedono solo imperfezioni nel *Corano*, mentre altri, meditando su di esso, riescono ad attraversare l'oceano di questa vita terrena. Ma temo che la maggior parte degli studenti non abbiano alcuna considerazione per il fine reale dell'educazione. Vanno a scuola solo perché è la cosa normale da fare. Alcuni lo fanno per ottenere in seguito un impiego. Secondo il mio modesto parere, pensare all'educazione come ad un mezzo per guadagnarsi la vita tradisce una errata disposizione mentale. Il corpo è il mezzo per guadagnarsi la vita, mentre la scuola è il luogo in cui costruire il carattere. Considerare quest'ultima come un mezzo per soddisfare i bisogni corporei è come uccidere un bufalo per una piccola parte della sua pelle. Il corpo dev'essere mantenuto col lavoro fisico. Come può l'*atman*, lo spirito, essere usato per questo scopo? «Vi guadagnerete il pane con il sudore della vostra fronte» – questo è un detto di Gesù Cristo. Sembra che anche la *Gita* dica la stessa cosa. Circa il 99 per cento della gente in questo mondo segue questa legge e vive senza paura. Anche «chi ha dato i denti darà anche da mangiare» è un buon detto, ma non è adatto per chi è pigro ed indolente. Gli studenti avrebbero dovuto essere consapevoli fin dall'inizio di doversi guadagnare da vivere con il lavoro fisico, ed evitare pertanto di vergognarsi del lavoro manuale. Non intendo dire che tutti dovremo prendere la zappa, ma è necessario comprendere che non c'è nulla di male nel prendere la zappa per guadagnarsi da vivere, anche quando si è impegnati in qualche altra vocazione, e che i lavoratori non sono in alcun modo inferiori a noi. Chi accetta ciò come principio e ideale, si rivelerà come uomo di carattere puro ed eccezionale nel suo modo di compiere il suo lavoro, qualunque sia la sua professione. Un tale uomo non sarà mai schiavo della prosperità; piuttosto, la prosperità sarà sua schiava. Se ho ragione io, allora gli studenti dovranno acquisire l'abitudine al lavoro fisico. Ho detto questo a beneficio di quanti considerano l'educazione come un mezzo per guadagnarsi la vita.

Uno studente che vada a scuola senza prendersi pensiero del vero fine dell'educazione, dovrebbe per prima cosa accertarsi di questo. Un tale studente potrebbe decidere di considerare da ora in poi la

scuola come un luogo per costruire il carattere. Sono sicuro che cambierà in meglio il suo carattere nel giro di un mese, e i suoi compagni potranno testimoniare tale cambiamento. Gli shastra affermano che diventiamo quello che pensiamo.

Molti studenti pensano che non sia necessario alcuno sforzo particolare per restare in salute. Tuttavia, un esercizio regolare è assolutamente necessario per il corpo. Cosa possiamo aspettarci da uno studente che non sia ben messo in salute? Come il latte non può essere tenuto in un contenitore di carta, così probabilmente l'educazione non può restare a lungo nei corpi fragili dei nostri studenti. Il corpo è la dimora dello spirito, e quindi è sacro come un luogo di pellegrinaggio. Dobbiamo curare che sia ben protetto. Camminare regolarmente ed energicamente all'aria aperta per un'ora e mezza al mattino e per lo stesso tempo a sera tiene il corpo in salute e rigenera la mente. Il tempo impiegato così non è sprecato. Tale esercizio, associato al riposo, rinvigorisce sia il corpo che la mente, mettendoci in grado di imparare le cose più rapidamente. Penso che giochi come il cricket non abbiano posto in un paese povero come l'India. Abbiamo molti giochi nostri poco costosi che sono in grado di offrire una gioia innocente.

La vita quotidiana dello studente dev'essere irreprensibile. Solo colui la cui mente è pura può far esperienza della vera gioia. Chiedere a un tale uomo di cercare la gioia nei piaceri mondani vuol dire deprivarlo della gioa reale che è dentro di lui. Chi è determinato ad elevarsi, si eleva certamente. Ramachandra, nella sua innocenza, volle la luna e la ottenne.

Da un certo punto di vista, il mondo sembra irreale; da un altro, sembra abbastanza reale. Per gli studenti, il mondo in effetti esiste, e devono lottare per raggiungere in esso grandi successi. Chi dichiara che il mondo è illusorio, senza sapere cosa ciò realmente significa, indulge ai piaceri appena gliene viene voglia e poi dichiara di aver rinunciato al mondo, può anche chiamarsi sannyasi, ma in realtà è un illuso.

Ciò mi porta a parlare del dharma. Dove non c'è dharma non può esservi conoscenza né prosperità, né salute né alcuna alta cosa. Quando non c'è dharma, la vita è priva di qualsiasi gioia, è mero

vuoto. Abbiamo fatto a meno della istruzione nel dharma; siamo come ad una festa di matrimonio senza lo sposo. Gli studenti non possono avere alcuna gioia innocente senza la conoscenza del dharma. Avere una tale gioia è necessario per loro, per studiare gli shastra, riflettere sui loro insegnamenti e accordare la propria condotta con i loro ideali. Fumare una sigaretta al mattino come prima cosa o fare pettegolezzi non fa bene a nessuno. Nazir ha detto che anche i passeri quando cinguettano cantano il nome del Signore al mattino e alla sera, quando noi siamo da un pezzo nel nostro letto. È dovere di ogni studente acquisire la conoscenza del dharma in ogni modo che gli è possibile. Che il dharma sia insegnato o no nelle scuole, prego gli studenti che sono riuniti qui di introdurne i principi essenziali nella loro vita. Cos'è esattamente il dharma? In che modo può essere impartita l'istruzione religiosa? Non è questo il luogo per discutere questo argomento. Ma vi darò questo consiglio pratico, basato sulla mia esperienza: studiate il *Ramacharitamanasa* [di Tulsidas] e la *Bhagavad Gita* con amore e venerazione. La seconda è un vero gioiello. I veggenti che hanno scritto queste opere non intendevano scrivere storie, ma solo insegnare il dharma e la morale. Milioni di persone hanno letto questi libri ed hanno vissuto vite pure. Li hanno letti con un cuore privo di malizia e sono vissuti in questo mondo pieni di gioia innocente. Non è mai capitato loro, nemmeno in sogno, di chiedersi se Ravana è una figura storica o no, o se essi non dovessero uccidere i loro nemici come Rama ha ucciso Ravana. Anche quando sono faccia a faccia col nemico, essi pregano per avere la protezione di Ramachandra e non hanno paura. Tulsidas, l'autore del Ramayana, aveva solo la compassione come arma. Egli desiderava non uccidere nessuno. Chi ha creato, distrugge. Rama era Dio; Egli ha creato Ravana, e pertanto aveva il diritto di ucciderlo. Quando qualcuno di noi diventa Dio, può considerare se è pronto ad avere il potere di uccidere. Mi sono azzardato a dire questo come introduzione a questi grandi libri. Io stesso sono stato un tempo uno scettico ed ho vissuto con la paura di essere distrutto. Sono uscito da questa fase e sono diventato un credente. Ho pensato che fosse opportuno qui descrivere l'influenza che questi due libri hanno avuto su di me. Per gli studenti musulmani, il Corano è il libro migliore da questo punto

di vista. Consiglio loro di studiare anche questo libro in spirito di devozione. Potranno comprendere il suo vero messaggio. Penso anche che hindu e musulmani dovrebbero studiare gli uni le scritture degli altri con il dovuto rispetto e provare a comprenderle.

Da questo argomento così avvincente passo ad un argomento di interesse molto più concreto. Si chiede spesso se è opportuno che gli studenti prendano parte alla politica. Vorrei farvi conoscere la mia opinione al riguardo senza approfondire le ragioni. La politica ha due aspetti, lo studio teorico e l'attività pratica. È essenziale che gli studenti vengano introdotti alla prima, ma è dannoso per loro occuparsi della seconda. Essi possono frequentare gli incontri politici o le sessioni del Congresso per imparare la scienza della politica. Tali assemblee sono utili come lezioni sul campo. Gli studenti devono potervi partecipare con la massima libertà, e bisogna compiere ogni sforzo per far rimuovere il recente divieto. Gli studenti non devono parlare o votare in queste assemblee, ma devono poter servire come volontari se ciò non interferisce con i loro studi. Nessuno studente può permettersi di perdere una opportunità di servire Malaviya[12], se ne ha la possibilità. Gli studenti dovrebbero tenersi lontani dai partiti politici, dovrebbero restare distaccati e coltivare rispetto per i leader della nazione. Non spetta a loro giudicare questi ultimi. Gli studenti rispondono facilmente ai caratteri eccellenti, li adorano. Si dice che sia dovere degli studenti considerare i più anziani con venerazione e rispettare le loro parole. Ciò è ben detto. Chi non ha imparato a rispettare gli altri non può sperare che gli altri rispettino lui. Un atteggiamento di insolenza rovina gli studenti. Da questo punto di vista si è creata in India una situazione inusuale. Le persone anziane non prestano attenzione al proprio comportamento, o non riescono a mantenere la propria dignità. Cosa devono fare gli studenti in queste circostanze? Per come la vedo io, uno studente dovrebbe avere considerazione per il dharma. Un tale studente, messo di fronte a un dilemma morale, dovrebbe ricordare l'esempio di Prahlad. Messi

12. Madan Mohan Malaviya (1861–1946), educatore ed attivista per l'indipendenza.

nelle stesse circostanze nelle quali questo ragazzo disobbedì rispettosamente ai comandi di suo padre, possiamo agire in modo simile verso degli anziani che assomiglino a quest'ultimo. Ma ogni mancanza di rispetto nei loro confronti al di fuori di queste circostanze sarà sbagliata e manderà in rovina la comunità. Un anziano lo è non solo in virtù della sua età, ma in virtù della conoscenza, dell'esperienza e della saggezza che l'età porta con sé. Quando queste cose mancano, la condizione di anziano dipende soltanto dalla sua età. Nessuno, tuttavia, venera l'età in sé.

Un'altra domanda è: in che modo gli studenti possono servire il paese? La risposta semplice è che uno studente dovrebbe studiare bene, salvaguardando nel frattempo la sua salute e coltivando lo scopo di usare i frutti del suo studio al servizio del paese. Sono assolutamente certo che in questo modo servirà il suo paese. Vivendo una vita piena di significato e lavorando per gli altri senza curarci dei nostri interessi otteniamo molto con poco sforzo. Voglio parlarvi di un compito di questo tipo. Avrete letto nei giornali la mia lettera a proposito delle difficoltà dei passeggeri di terza classe. Suppongo che molti di voi viaggino in terza. Questi passeggeri sputano nello scompartimento; sputano anche i resti delle foglie di betel e di tabacco che masticano durante il viaggio, o gettano bucce di banana, ecc. Fumano *bidi*[13] e sigarette senza alcun riguardo verso gli altri passeggeri. Possiamo spiegare agli altri passeggeri nel nostro scompartimento il danno che il fatto che loro sporchino l'ambiente provoca. Molti passeggeri rispettano gli studenti e li ascoltano. Essi non devono dunque perdere queste eccellenti opportunità di spiegare alle masse le regole igieniche. I cibi venduti alle stazioni sono sporchi. È dovere degli studenti, quando trovano cose sporche, richiamare l'attenzione dell'addetto delle ferrovie, che risponda o meno. E abbiate cura di scrivergli in hindi. Quando riceverà molte lettere di questo genere, non potrà fare a meno di prestarvi attenzione. È un lavoro molto facile ma che dà risultati molto importanti.

13. Caratteristiche sigarette indiane, fatte con tabacco avvolto nelle foglie di *tendu* (ebano di Coromandel).

10. *Educazione e carriera*[14]

L'idea prevalente è che l'educazione debba essere finalizzata a mettere in grado lo studente di guadagnarsi la vita. Se lo scopo fosse solo questo, potrebbe essere giustificato; ma c'è anche l'idea che l'educazione debba aiutare lo studente a far soldi e a raggiungere una posizione di autorità. Finché non cambierà questo atteggiamento, il nostro curriculum è destinato a rimanere difettoso da un punto di vista teorico. Penso che sia impossibile cambiarlo immediatamente. Ma è essenziale, e del tutto possibile, ridurre gradualmente l'idea della carriera fino a farle avere una importanza secondaria.

L'educazione morale e religiosa

11. *Cultura del cuore e cultura della mente*[15]

C'è una cosa che mi viene in mente ora che sto parlandovi, una cosa che risale ai miei primi studi della Bibbia. Mi colpì appena lessi il passo:

> Cercate prima il regno di Dio e la sua giustizia, e tutte le altre cose sopraggiungeranno[16].

Vi dico che se comprendete, apprezzate ed agite nello spirito di questo passo, non avrete bisogno di sapere quale posto Gesù o qualsiasi altro maestro occupa nel vostro cuore. Se frugherete per bene dentro di voi, pulirete e purificherete i vostri cuori e li renderete pronti, scoprirete che tutti questi grandi maestri prenderanno il loro posto senza essere stati invitati da voi. Questa, secondo me, è la base di ogni sana educazione. La cultura della mente deve essere subordinata alla cultura del cuore.

14. *True education,* in *Navajivan*, 8-2-1925. vol. 30, p. 225.
15. *Speech at Central College, Jaffna*, 29-11-1927, in *The Hindu,* 2-12-1927 = *CWMG,* vol. 40, pp. 467.
16. Matteo, 6, 33.

12. Educazione morale e brahmacharya[17]

Non sono disposto ad ascoltare questa confessione di incapacità da parte degli studenti[18]. Tutto il vostro studio scolastico, la conoscenza di Shakespeare e Wordsworth sarebbe inutile se al tempo stesso non costruite il vostro carattere. Quando avrete ottenuto il controllo di voi stessi ed avrete imparato a controllare le vostre passioni, non vi lascerete andare alla disperazione. Non potete offrire i vostri cuori e al tempo stesso affermare che non agite. Offrire il proprio cuore vuol dire offrire tutto. Per cominciare, dovete offrire il cuore. E ciò potete farlo solo se lo coltivate.

Ma cosa accade invece oggi? Gli studenti in Uttar Pradesh sono sposati, non perché costretti dai genitori, mi è stato detto, ma per il loro stesso insistente desiderio. Durante il periodo degli studi ci si aspetta da voi che non dissipiate l'energia, ma che la conserviate. Noto che più del cinquanta per cento di voi sono sposati; se volete comunque fare al meglio il vostro lavoro, benché sposati, dovete controllate severamente le vostre passioni e dedicarvi finché continuate gli studi ad una vita di puro *brahmacharya*. Scoprirete che alla fine dei vostri studi per via di questa rinuncia sarete tutti migliori, fisicamente, mentalmente e spiritualmente. Non pensate in alcun modo che stia presentandovi qualcosa che è impossibile mettere in pratica. La pratica religiosa di coloro che, benché sposati, esercitano una perfetta moderazione, si sta diffondendo ampiamente, con molto profitto per loro e con beneficio per l'umanità in generale. A coloro che non sono sposati rivolgo un appello affinché resistano alle tentazioni. Dopo tutto noi siamo una nazione di schiavi che lottano per liberarsi dalle catene. Sicuramente vi renderete conto di quanto sia peccaminoso mettere al mondo dei bambini schiavi. Molti giovani di diverse università, non esclusa la vostra, mi scrivono patetiche lettere chiedendomi come possono liberarsi dalla loro debolezza mentale. Ho proposto loro la

17. *Speech to students, Agra,* in *Young India*, 19-9-1929 = *CWMG*, vol. 47, pp. 59-60.

18. Gli studenti avevano confessato la loro difficoltà di mettere in pratica gli ideali gandhiani, pur credendo in essi.

ricetta antica. Non si sentirebbero più così vulnerabili se, con tutta la loro debolezza, cercassero l'aiuto di Dio. Gli stessi amici che mi hanno parlato del problema dei matrimoni si sono lamentati con me del fatto che gli studenti costringono i loro genitori a spese esagerate per le cerimonie di matrimonio. Il matrimonio, dovreste saperlo, è un sacramento, e non dovrebbe comportare alcuna spesa. Se coloro che hanno soldi non frenano il desiderio di spenderlo per far feste e baldoria, la povera gente vorrà copiarli e finirà per far debiti. Dovete avere il coraggio di ribellarvi contro ogni spesa esagerata, quando sarete pronti per sposarvi.

13. L'educazione religiosa[19]

Uno studente del Gujarat Vidyapith scrive:

> Quale forma concreta deve assumere l'educazione religiosa nel Vidyapith?

Per me religione significa verità ed ahimsa, o piuttosto solo verità, perché la verità include l'ahimsa, dal momento che l'ahimsa è un mezzo necessario e indispensabile per la sua scoperta. Quindi qualsiasi cosa che promuova la pratica di queste virtù è un mezzo per impartire un'educazione religiosa ed il modo migliore per farlo, a mio modesto parere, è che gli insegnanti pratichino essi stessi rigorosamente queste virtù. La loro stretta frequentazione dei ragazzi, in cortile ed in classe, darà agli alunni una buona formazione riguardo a queste fondamentali virtù.

Questo quanto all'istruzione sull'aspetto essenziale e universale della religione. Un programma di istruzione religiosa deve includere lo studio dei principi delle fedi diverse dalla propria. A questo fine gli studenti devono essere formati a coltivare l'abitudine alla comprensione ed all'apprezzamento delle dottrine delle varie grandi religioni del

19. *Young India,* 6-12-1928 = *CWMG*, vol. 42, pp. 458-459.

mondo, in uno spirito di rispetto e di tolleranza propri di una mente aperta. Se fatto bene, ciò aiuterà a fornir loro sicurezza spirituale ed un migliore apprezzamento della loro stessa religione. C'è tuttavia una regola da tenere sempre a mente quando si studiano tutte le grandi religioni, ed è che bisogna studiarle solo attraverso gli scritti di seguaci noti delle rispettive religioni. Se uno, ad esempio, vuole studiare il *Bhagavata*, deve farlo non attraverso una traduzione fatta da un critico ostico, ma usando una fatta da un amante del *Bhagavata*. Similmente per studiare la Bibbia bisognerebbe ricorrere a commenti di cristiani devoti. Questo studio di tutte le religioni oltre alla propria fornirà la comprensione dell'unità di fondo di tutte le religioni e farà intravedere quella verità universale ed assoluta che è oltre la «polvere dei credi e delle fedi».

Nessuno tema neanche per un istante che un rispettoso studio delle altre religioni possa indebolire o scuotere la propria fede. Il sistema filosofico hindu considera tutte le religioni come contenenti in sé elementi di verità e gode di una attitudine rispettosa verso tutte. Ciò ovviamente presuppone l'apprezzamento per la propria religione. Lo studio e l'apprezzamento delle altre religioni non devono causare un indebolimento di questo apprezzamento, ma devono significare una estensione di questo apprezzamento alle altre religioni.

Da questo punto di vista la religione è nella stessa condizione della cultura. Come la preservazione della propria cultura non implica il disprezzo per le altre culture, ma richiede l'assimilazione del meglio che può esservi in tutte le altre culture, così dev'essere nel caso della religione. Il presente timore e l'apprensione sono il risultato dell'atmosfera avvelenata che si è generata nel paese, atmosfera di odio reciproco, malanimo e sfiducia. Viviamo costantemente in un incubo, nel timore che qualcuno possa minare furtivamente la nostra fede o quella di coloro che ci sono cari e vicini. Ma questo stato innaturale cesserà quando impareremo a coltivare il rispetto e la tolleranza verso le altre religioni ed i loro seguaci.

14. Il servizio al Daridranarayana[20]

I miei rapporti con gli studenti del nostro paese risalgono a dieci anni fa, quando sono tornato in India. Conosco i disagi e le difficoltà degli studenti. Li ho constatati ogni giorno. Conosco anche i loro punti deboli. È stato mio privilegio avere un angolo nei loro cuori. Non hanno esitato ad aprirmi i loro cuori, per dirmi ciò che avevano nascosto perfino ai loro genitori. Non so come potrei dar loro pace, o quale messaggio offrire loro. Ho condiviso le loro sofferenze ed ho cercato di alleviare i loro disagi. Ma in questo mondo dobbiamo attenderci aiuto solo da Dio. Nessun altro può dare alcun aiuto effettivo. Non c'è peccato pari a quello di non credere in Lui, di negarLo. Lo spirito dell'ateismo sta prendendo piede oggi presso gli studenti. Mi addolora profondamente che le cose vadano così. Ovunque io veda uno studente hindu, gli chiedo di pensare a Dio, di pregare, di ripetere il Ramanama. Essi mi chiedono dov'è Dio, dov'è Rama ed altre cose simili. Quando incontro studenti musulmani e chiedo loro di leggere il Corano e di metterlo in pratica, mi fanno anch'essi domande simili. L'educazione che conduce alla negazione di Dio non può rendere un servizio al paese né all'umanità. Nel vostro discorso avete fatto riferimento al mio servizio reso al mio paese. Qualunque cosa faccia, la faccio con un senso di dovere verso Dio, e penso che questa sia la cosa giusta. Dio non risiede nei cieli, nei paradisi o simili. Egli è chiuso nel sacrario del cuore di ognuno – che sia un hindu, un musulmano, un cristiano o un ebreo, un uomo o una donna. Io credo che il vero servizio al paese ed a Dio consista nel servire l'umanità povera, che Deshbandhu Das giustamente chiama il *Daridranarayana*[21]. Tuttavia questo servizio deve avvenire con tutto il cuore. Quando vedo degli studenti, il mio cuore si apre a

20. *Speech to Students, Mysone*, 19-07-1927, in *The Hindu*, 21-7-1927 = *CWMG*, vol. 39, pp. 257-258.

21. Chittaranjan Das, detto Deshbandhu, «amico della nazione» (1870-1925) è stato un avvocato bengalese molto attivo nel movimento per la non-cooperazione e della lotta nonviolenta per l'indipendenza.

loro. Se i vostri cuori non sono incontaminati, non vi serviranno né le scuole, né le librerie, né questo ambiente. È puro il cuore di chi, vedendo che qualcuno sta soffrendo, soffre lui stesso. Nel nostro paese un decimo della popolazione non ha nemmeno un pasto al giorno. I nostri studenti ne hanno qualche idea? Pur sapendo questo, sprecano tempo e denaro per cinema, teatri eccetera. È giusto questo? È questo il modo per servire il paese? L'educazione che ricevete nelle università non è per i poveri del paese. Una tale educazione potrà servire al suo scopo solo quando consentirà di mettersi al servizio delle moltitudini che soffrono. A questo scopo, portate il khadi, e filate per mezz'ora al giorno. Nel vostro discorso fate riferimento ai miei sforzi per far rivivere il charka. Se vi limitate a lodarmi nei discorsi, ma non fate nulla per incoraggiare la filatura, ciò è quasi una stucchevole adulazione. Non voglio prendere altro del vostro tempo. Ho parlato altrove dei doveri degli studenti, e potete leggere. Prego sempre Dio che faccia prosperare voi, giovani dell'India, al servizio della nazione. Dio vi benedica tutti.

15. Rinunciare a sé[22]

Mr Hall... racconta di aver presentato una serie di domande a Gandhi, la prima delle quali si riferiva alla «scelta di una professione» che «desse il più grande contributo alla società». Su questo punto, Gandhi ha detto:

La considerazione fondamentale non è quella della scelta di questa o quella professione, ma del raggiungimento dell'auto-realizzazione... Affrontando il problema della professione un uomo deve enfatizzare, più di ogni altra cosa, l'aspetto spirituale della vita. Avendo ciò in cima ai suoi pensieri, egli dovrebbe mettere alla prova le sue potenzialità, scoprire in che modo può incontrare nel modo migliore i bisogni

22. *Interview to W. K. Hall,* in *The Indian Review,* ottobre 1928 = *CWMG*, vol. 43, pp. 67-68.

particolari della comunità locale in cui si trova e applicarsi a rispondere a questi bisogni al massimo delle sue capacità.

Nel programma attuale quale relazione dev'esserci tra la religione ed il carattere e l'educazione?

Educazione, carattere e religione devono essere considerati termini convertibili. Non c'è vera educazione che non tenda a produrre il carattere, e non c'è vera religione che non determini il carattere. L'educazione deve contemplare la vita intera. Il semplice memorizzare e imparare libri non è educazione. Non ho fiducia nel cosiddetto sistema educativo che produce uomini colti senza la spina dorsale del carattere.

Quale sostituto efficace del militarismo possono trovare le nazioni occidentali?

Il militarismo è essenzialmente affermazione di sé. Occorre dunque sostituire l'affermazione di sé con la rinuncia a sé

Ma quale è il senso del termine «rinuncia a sé»?

Il senso che le ha dato Cristo: «Chi perderà la propria vita la troverà»[23].

Quale è il modo per uscire dall'antagonismo tra fazioni religiose in ogni parte del mondo, apparentemente senza speranza?

La carità. Dobbiamo imparare la tolleranza ed il rispetto degli altri. Ogni religione in qualche misura soddisfa i bisogni spirituali dell'uomo. Se un atto religioso, come il tam tam, mi infastidisce, non devo tentare di farlo proibire, ma devo rendermi conto che esso soddisfa i bisogni religiosi di un altro popolo, ed andar via dalla scena che mi disturba.

Ho smesso di esprimermi pubblicamente su questo problema. Le mie opinioni sono ben note. Come dice il proverbio francese, «chi si scusa si accusa». Io credo che, se resto in silenzio, il mio messaggio

23. Cfr. Matteo, 16, 25.

verrà trasmesso con più forza che con un ammonimento costante.

Non c'è tuttavia motivo di disperare su questo o altri argomenti che riguardino la giustizia. Il mondo si sta muovendo nella giusta direzione. Se considerate che le nostre vite mortali sono meri granelli in relazione all'intero tempo, potete rendervi conto che è possibile che il mondo progredisca, anche se questo progresso non appare. Io sono pienamente speranzoso.

Il lavoro manuale e l'educazione del corpo

16. Educazione e artigianato[24]

Per educazione intendo un'azione a tutto tondo, con la quale si tira fuori il meglio dal bambino e dall'uomo – corpo, mente e spirito. L'alfabetizzazione non è il fine dell'educazione, e nemmeno il suo inizio. È solo uno dei mezzi attraverso i quali uomini e donne possono essere educati. L' alfabetizzazione in sé non è educazione. Comincerei dunque l'educazione del bambino insegnandogli qualche utile attività artigianale, che gli consenta di produrre fin dall'inizio della sua formazione. In questo modo ogni scuola potrebbe autofinanziarsi, a condizione che lo stato acquisti i manufatti di queste scuole.

Ritengo che con un tale sistema educativo sia possibile il massimo sviluppo della mente e dell'anima, a condizione che l'artigianato non venga insegnato in modo meramente meccanico, come si fa oggi, ma scientifiamente, vale a dire facendo capire al bambino il perché ed il percome di ogni processo. Scrivo queste cose con sicurezza, poiché sono fondate sull'esperienza. Questo metodo è stato adottato in modo più o meno completo ovunque si sia insegnato ai lavoratori a filare. Io stesso ho insegnato in questo modo la costruzione di sandali e la filatura, con buoni risultati. Questo metodo non esclude la conoscenza della storia e simili informazioni generali trasmesse oralmente. In questo modo si impara dieci volte di più che leggendo e

24. *Criticism answered*, in *Harijan*, 31-7-1937 = *CWMG*, vol. 72, p. 79.

scrivendo. I caratteri dell'alfabeto vanno insegnati in seguito, quando l'allievo ha imparato a distinguere il buono dal cattivo e ha sviluppato un po' i suoi gusti. È una proposta rivoluzionaria, ma risparmia un immenso lavoro e mette gli studenti in grado di acquisire in un anno ciò che imparerebbero altrimenti in molto più tempo. Ciò vuol dire una economia a 360°. Naturalmente mentre impara la sua attività artigianale l'allievo impara la matematica.

17. Nai Talim ed autosufficienza[25]

Nai Talim significa insegnamento attraverso un lavoro manuale. Il lavoro di base dev'essere scelto alla luce delle condizioni e della produzione della regione. Ad esempio, non sarebbe opportuno insegnare attraverso il khadi in una regione in cui non cresce il cotone, e bisognerebbe importarlo appositamente.

Se si può dimostrare che è possibile autofinanziare il Nai Talim attraverso il khadi, allora la stessa cosa deve valere anche per le altre manifatture. Ciò che intendo quando parlo di istruzione che si autofinanzia è questo. Come le spese per il cibo ed i vestiti dei ragazzi che studiano nelle scuole governative sono a carico dei loro genitori, così nelle scuole Nai Talim i genitori dovranno sostenere le spese per il cibo ed i vestiti dei loro figli. Ma saranno evitate le spese attuali per i libri e le tasse.

Non c'è posto per i libri nel Nai Talim. Inizialmente può essere necessaria qualche spesa per il cotone, l'arco per la cardatura, il takli[26] e così via. In seguito le uniche spese saranno quelle per il salario dei docenti, gli articoli di cancelleria ed i salari per inservienti ecc., se saranno assunti.

Supponiamo di avere in una scuola trenta ragazzi. Essi si occuperanno di tutti i procedimenti, dalla raccolta del cotone nel campo fino alla filatura ed alla tessitura. Attraverso ogni fase della produzione l'insegnante li educherà in modo tale che il loro intelletto si affini

25. *Khadi Jagat*, Novembre 1945 = *CWMG,* vol. 88, pp. 399-400.
26. Fuso per filare a mano.

giorno dopo giorno. In questo modo gli studenti faranno sempre nuove scoperte riguardo ai metodi impiegati nell'industria del khadi, e questo la renderà più produttiva e redditizia.

La stoffa prodotta dagli studenti verrà acquistata dai loro genitori, qualunque sia il prezzo. Sarà compito degli insegnanti fare in modo di creare nei genitori, attraverso i suoi studenti, la consapevolezza della necessità di non acquistare stoffe estere e di fabbrica. Possiamo constatare che si è creata un'atmosfera di autosufficienza relativa alle stoffe ed al khadi. Dobbiamo creare per conto nostro una atmosfera simile. Per potare il khadi al punto in cui si trova oggi abbiamo fatto molti sforzi ed abbiamo creato il clima adatto. Il risultato è che nessuno può sradicare il khadi. Si può dire la stessa cosa per il Nai Talim. Se un insegnante non è capace di creare la necessaria atmosfera, il Nai Talim non è in grado di diventare autosufficiente e di progredire. Se riesce a creare una simile atmosfera e ad affinare la mente degli studenti, allora tutte le spese del Nai Talim, dall'inizio alla fine, saranno coperte dalla vendita delle stoffe prodotte dagli studenti.

Gli studenti devono essere in grado di guadagnarsi la vita una volta lasciate le nostre scuole. Noi non promettiamo loro il lavoro, così come il governo non promette l'impiego agli studenti che si sono formati con enormi spese nelle scuole governative. Ma i nostri studenti saranno più brillanti di quelli delle scuole governative e troveranno facilmente da soli una occupazione.

Dobbiamo ricordare quale considerevole sforzo fu necessario per creare un clima favorevole per le scuole governative, nonostante il modo fosse chiaro. Il clima che dobbiamo creare è per la restaurazione. Ciò che è stato distrutto deve tornare in un nuova forma, e dobbiamo considerare ciò come un modo pacifico per raggiungere lo swaraj. Ciò dovrebbe essere facile. Non lo è stato finora perché non siamo andati nei villaggi con il giusto atteggiamento e non abbiamo fatto alcun vero tentativo. Ora abbiamo il Nai Talim. Se non opera un miracolo e non accresce il potere, a che serve?

Noi non ci rendiamo pienamente conto del significato del fatto che ragazzi e ragazze siano affidati alle nostre cure dall'infanzia e intraprendano nelle nostre scuole una educazione basata sul lavoro manuale per sette anni o più. L'educazione moderna che ci è stata im-

partita ci insegna che la scuola non può mai autofinanziarsi. Ciò crea qualche confusione nella nostra mente. È mia ferma convinzione che se il Nai Talim non è in grado di autofinanziarsi, allora gli insegnanti non hanno compreso cos'è. Dal mio punto di vista, l'autosufficienza è la più importante caratteristica del Nai Talim.

Se ciò vale per l'educazione dei ragazzi e delle ragazze, allora anche l'educazione degli adulti deve autofinanziarsi. Se crediamo che sia difficile convincere gli adulti del valore dell'educazione, devo dire che ciò è solo una vecchia illusione. L'insegnamento delle tre R nell'educazione degli adulti non è parte del nostro Nai Talim. Il senso dell'educazione degli adulti è dare loro, nella loro lingua, una educazione generale riguardo a come condurre una vita pura e socialmente utile. Se questa educazione non è in grado di autofinanziarsi facilmente, a mio avviso ha qualche serio difetto. Non dobbiamo dimenticare che una completa cooperazione dev'essere la base fin dall'inizio. Coloro che conoscono il pieno significato della cooperazione non avranno dubbi sull'autosufficienza.

18. Formazione fisica e ahimsa[27]

I nostri shastra dicono che un ragazzo che voglia mantenere il corpo in forma e forte e farne il miglior uso deve osservare il *brahmacharya*. Ho viaggiato in tutto il paese e una delle cose più deplorevoli che ho notato è che i corpi dei giovani uomini sono malfermi. Fino a quando saremo condizionati dalla maledizione del matrimonio infantile, e fino a quando tanti membri della nostra società saranno figli di questi matrimoni, l'esercizio corporeo sarà impossibile. Come è possibile raccomandare l'esercizio fisico ai tisici? Dobbiamo sradicare questa maledizione, se vogliamo che i nostri ragazzi e le nostre ragazze siano forti e in salute e che si incammino sulla via di uno sviluppo vigoroso e salutare. Manu ha stabilito che uno studente deve osservare il *brahmacharya* almeno fino all'età di 25 anni. Finché

27. *Speech at opening of Gymnasium, Amraoti*, in *Young India*, 30-12-1926 = *CWMG*, vol. 37, pp. 426-427.

non saranno soddisfatte queste condizioni ogni esercizio fisico sarà inutile.

Ma c'è un'altra cosa sulla quale vorrei richiamare la vostra attenzione. Sapete che mi sono impegnato a non avere nulla a che fare con cose che siano anche remotamente connesse con la violenza. Qualunque cosa dicano gli altri, io sono convinto che la via della non-violenza sia l'unica via e la più alta e permanente religione per me. Come mai allora, potrebbe chiedere qualcuno, un seguace della non-violenza come me ha a che fare con una istituzione come questa?[28] La ragione è chiara. Ahimsa o non-violenza significa la rinuncia alla capacità di usare la violenza. Chi non ha questa capacità è quindi incapace di esercitare la non-violenza. La non-violenza è una grande forza spirituale, ma il suo seguace deve avere la capacità di far uso della forza fisica e deve rinunciare consciamente e deliberatamente a farne uso. Non è detto che l'addestramento fisico sia una condizione *sine qua non* per acquisire la capacità di esercitare violenza, ma non dobbiamo nemmeno incoraggiare i nostri giovani ad avere un fisico debole per essere capaci di ahimsa. Non potete rendere non-violento un uomo privandolo della armi. Uno dei molti crimini del governo britannico dell'India consiste nell'averci tolto con la forza le nostre armi – non al fine di renderci non-violenti, ammesso che una cosa simile sia possibile, ma per privarci della nostra virilità. Io voglio che l'India sia forte e libera di esercitare la sua forza e anche di rinunciarvi.

19. L'educazione sessuale[29]

Quale posto, allora, deve avere l'istruzione riguardo alla scienza del sesso nel nostro sistema educativo? Ne deve avere uno? La scienza del sesso è di due tipi, quella che viene usata per controllare e vincere la passione sessuale e quella che viene usata per stimolarla e nutrirla. L'istruzione nella prima scienza è parte necessaria dell'educazione,

28. Il ginnasio.
29. *Sex education* in *Harijan*, 21-11-1936 = *CWMG*, vol. 70, pp. 102-104.

mentre la seconda è dannosa e pericolosa e quindi deve essere rifuggita. Tutte le grandi religioni hanno considerato *Kama* come il primo nemico dell'uomo, mettendo solo al secondo posto rabbia ed odio. Secondo la *Gita*, queste ultime derivano da essa. Naturalmente la *Gita* usa la parola *kama* nel senso più ampio di desiderio, ma lo stesso vale nel senso stretto in cui è usata qui.

Ciò tuttavia lascia senza risposta la questione se sia desiderabile impartire ai giovani allievi una conoscenza riguardo l'uso e la funzione degli organi genitali. Mi sembra che sia necessario impartire una tale conoscenza entro certi limiti. Attualmente essi spesso raccolgono queste conoscenze come capita, con il risultato che sono sviati verso pratiche di abuso. Non possiamo controllare o conquistare adeguatamente la passione sessuale chiudendo gli occhi davanti ad essa. Sono quindi fortemente favorevole ad insegnare ai giovani ragazzi e ragazze il significato ed il retto uso dei loro organi genitali, ed io stesso ho tentato di impartire questa conoscenza ai giovani di entrambi i sessi della cui educazione ero responsabile.

Ma l'educazione sessuale che io sostengo deve avere per suo oggetto la conquista e la sublimazione della passione sessuale. Questa educazione deve servire automaticamente a far comprendere ai bambini la distinzione essenziale tra l'uomo ed il bruto, a fargli realizzare che l'uomo ha lo speciale privilegio e l'orgoglio di essere dotato delle facoltà della mente e del cuore, che egli è un animale pensante, non meno che capace di sentimenti, come dimostra la stessa etimologia della parola *manushya*, e che rinunciare alla sovranità della ragione sul cieco istinto vuol dire quindi rinunciare alla condizione umana. Nell'uomo la ragione raffina e guida il sentimento, nel bruto l'anima è addormentata. Risvegliare il cuore vuol dire risvegliare l'anima addormentata, risvegliare la ragione, e inculcare la discriminazione tra il bene e il male.

Chi deve insegnare questa vera scienza del sesso? Chiaramente, chi ha ottenuto la padronanza sulle sue passioni. Per insegnare l'astronomia e le scienze simili abbiamo insegnanti che hanno frequentato un corso di studi specifico e che padroneggiano quel settore di conoscenze. Allo stesso modo dobbiamo avere come insegnanti di scienza del sesso, vale a dire scienza del controllo del sesso, coloro che

l'hanno studiata ed hanno acquisito padronanza di sé. Anche la più solenne enunciazione, se non è fondata sulla sincerità e l'esperienza, è inerte e senza vita, e non riesce a penetrare e ravvivare i cuori degli uomini, mentre i discorsi che scaturiscono dall'auto-realizzazione e da una genuina esperienza sono sempre fecondi.

Oggi tutto ciò che ci circonda – le nostre letture, i nostri pensieri, il nostro comportamento sociale – è generalmente calcolato per assecondare il desiderio sessuale. Non è facile spuntare le sue spine, ma è un compito che merita i nostri sforzi più grandi. Se vi fossero anche solo una manciata di insegnanti dotati di esperienza pratica, concordi con l'ideale del raggiungimento dell'auto-controllo come più elevato dovere dell'uomo, animati da una fede genuina e incrollabile nella loro missione, costantemente vigilanti ed attivi, il loro lavoro illuminerebbe il cammino dei ragazzi del Gujarat, impedirebbe agli incauti di cadere nel pantano della sessualità e salverebbe coloro che vi fossero già stati risucchiati.

L'educazione delle donne

20. L'educazione dei due sessi nel Satyagraha Ashram[30]

Vogliamo condurre un nuovo esperimento. Un esperimento così delicato, che gli insegnanti della Scuola Nazionale non avrebbero avuto il coraggio di intraprenderlo se non mi fossi unito a loro.

Vorremmo introdurre qui la co-educazione. Una volta gli insegnanti mi dissero: «Il numero delle ragazze nella scuola sta aumentando, e tra di esse ci sono anche ragazze grandi. Dovremo tra un po' creare una classe separata per le ragazze?». Ho subito risposto in modo negativo, affermando che non era necessaria una classe separata per le ragazze.

Poco dopo tuttavia ho realizzato la serietà del problema e ho pensato a quale grande rischio ciò comportava. Ho pensato che sarebbe

30. *Speech to students of Satyagraha Ashram*, *Ahmedabad, 1920 = CWMG*, vol. 20, pp. 434-436

stato meglio se avessi spiegato a voi tutti, studenti e insegnanti, donne e altri membri dell'Ashram, certe regole di condotta. Non pensiate che tutto ciò che dirò sia legge assoluta. Esprimerò semplicemente il mio punto di vista. Gli insegnanti potranno poi discuterlo ed operare i necessari cambiamenti.

Ragazzi e ragazze devono stare nella stesse classe, ma devono seguire una certa disciplina. I ragazzi devono sedere in una fila separata. Ragazzi e ragazze adolescenti non devono sedere insieme, perché ciò potrebbe implicare il pericolo di contatti occasionali. Molte di queste ragazze hanno già raggiunto la maggiore età e molte altre la raggiungeranno a breve. Le ragazze stanno diventando grandi e alcuni dei ragazzi che studiano da noi sono già grandi. Questi ragazzi e ragazze non devono toccarsi vicendevolmente. Il contatto fisico disturba il *brahmacharya*. Fuori dalle aule scolastiche, i ragazzi potranno mescolarsi, conversare, scherzare e giocare insieme; le ragazze potranno fare lo stesso tra di loro. Ma ragazzi e ragazze non devono fare queste cose insieme; non devono mai conversare o scherzare gli uni con le altre. E certamente non devono avere corrispondenza privata tra di loro. In ogni caso i bambini non devono avere nulla di privato. Per un uomo che segue la verità, quali segreti vi sono da nascondere? Anche per i più anziani avere una corrispondenza privata è segno di debolezza. Non dovete imitare la loro debolezza, ma vincere la loro debolezza seguendo quanto potrebbero consigliarvi. Di solito i genitori non confessano le loro debolezze ai figli, e su questi argomenti non dicono una sola parola. Questo è un grave errore da parte loro. Agendo in questo modo spingono i loro figli nella fossa profonda del disastro. Se tutti i genitori avessero cura di evitare che i figli compiano i loro errori, i ragazzi ne trarrebbero un beneficio inimmaginabile. Quando dico che nessuno deve avere nulla di segreto, ciò non vuol dire che si possano spiare i segreti degli altri; essi non sono affare vostro. Se noi adulti siamo riuniti da qualche parte parlando tra di noi e vi chiediamo di lasciarci soli, voi dovete andar via. Non potete curarci dalla nostra debolezza ascoltando i nostri discorsi. Ma voi non dovete avere lettere o altre cose che non possiate consegnare senza paura agli adulti. La cosa migliore è che non vi siano scambi tra ragazzi e ragazze, sia dentro che fuori dalla

classe, in assenza degli adulti. Nessuna ragazza deve andare nella stanza riservata ai ragazzi e viceversa, discutere o studiare lì come qualsiasi altro ragazzo. Nessuna obiezione può essere fatta a ragazze che servano acqua o parlino con ragazzi in presenza di qualche adulto, ad esempio nello spiazzo in cui si prega. È loro dovere, infatti, servire lì acqua a chiunque. Anche in questo caso, tuttavia, bisogna rispettare l'etichetta. Esse devono aver cura di evitare ogni contatto fisico. Vi è ogni pericolo che cresca il desiderio fisico, quando ragazzi cresciuti toccano ragazze della stessa età. È quindi essenziale che essi si guardino da ogni possibilità di contatto fisico.

21. I limiti dell'educazione femminile[31]

Benché molti lavori buoni ed utili si possano fare senza possedere la capacità di leggere e scrivere, è mia ferma convinzione che non se ne possa sempre fare a meno. Essa sviluppa e affina il nostro intelletto e stimola la nostra capacità di fare del bene. Io non ho mai attribuito più valore del necessario al saper leggere e scrivere. Sto cercando di assegnare ad esso il posto che gli spetta. Ho precisato più volte che l'analfabetismo femminile non può giustificare il deprivarle e negare loro uguali diritti da parte degli uomini; ma l'educazione è essenziale per mettere le donne in grado di difendere questi diritti naturali, per migliorarli ed estenderli; inoltre, la conoscenza del Sé non è possibile alle moltitudini che sono prive di questa educazione. Molti libri sono fonte di un piacere innocente che viene negato se manca l'istruzione. Non è un'esagerazione dire che un essere umano senza istruzione si distingue poco dall'animale. L'istruzione è dunque necessaria sia per le donne che per gli uomini. Questo non vuol dire che i metodi educativi debbano essere gli stessi nei due casi. In primo luogo, l'attuale sistema educativo statale è pieno di errori e produce danni sotto molti aspetti. Dovrebbe essere evitato tanto dagli uomini quanto dalle donne. Ma, anche se si eliminassero i suoi

31. *Speech at Bhagini Samaj, Bombay*, in *The Hindu*, 26-2-1918 = *CWMG*, vol. 16, pp. 274-277.

difetti, non lo considererei adatto alle donne da ogni punto di vista. Uomini e donne sono uguali, ma non identici. Costituiscono una coppia straordinaria, completandosi a vicenda; si aiutano a vicenda al punto tale che è impossibile concepire l'esistenza dell'uno senza quella dell'altra. Da ciò dunque deriva, come indispensabile corollario, che qualunque cosa possa compromettere la condizione di uno dei due comporterà la rovina di entrambi. Elaborando qualsiasi piano di educazione femminile bisogna avere costantemente presente questa verità cardinale. In una coppia sposata, l'uomo ha il predominio nelle attività esterne e, quindi, è bene che abbia una maggiore conoscenza di esse. D'altro canto, la sfera della vita familiare appartiene interamente alla donna, e quindi la donna deve avere una maggiore conoscenza degli affari domestici, della cura e dell'educazione dei figli. Questo non vuol dire che la conoscenza debba essere divisa in compartimenti stagni o che qualche settore della conoscenza debba essere precluso a qualcuno, ma fino a quando i corsi d'istruzione non saranno basati sul riconoscimento di questi principi di fondo uomini e donne non potranno svilupparsi nel modo più completo.

Dirò poche parole sulla questione se per le donne sia necessario o meno imparare l'inglese. Sono giunto alla conclusione che, in generale, né gli uomini né le donne del nostro paese hanno bisogno di conoscere l'inglese. A dire il vero, l'inglese è necessario per guadagnarsi la vita e per prendere parte attiva ai nostri movimenti politici. Io non credo che le donne debbano lavorare per guadagnarsi da vivere o intraprendere attività commerciali. Le poche donne che abbiano bisogno o desiderino imparare l'inglese potranno farlo molto facilmente nelle scuole maschili.

L'introduzione dell'inglese nelle scuole femminili servirebbe solo a prolungare la nostra debolezza. Ho spesso letto e sentito gente dire che i preziosi tesori della letteratura inglese dovrebbero essere disponibili ugualmente per uomini e donne. Mi chiedo in tutta umiltà se in ciò non vi sia un malinteso. Nessuno intende impedire alle donne l'accesso a questi tesori che sono invece aperti agli uomini. Nessuno al mondo può impedirvi di studiare la letteratura del mondo intero, se avete passione per la letteratura. Ma, quando bisogna elaborare un piano educativo adatto alle necessità di una società particolare,

non è possibile soddisfare le richieste dei pochi che hanno coltivato i gusto letterario.

Queste necessità saranno soddisfatte attraverso apposite istituzioni quando saremo pienamente sviluppati, come avviene in Europa. Quando, attraverso un appropriato piano educativo, un largo numero di uomini e donne cominceranno a ricevere un'istruzione e quelli che ne saranno privi saranno considerati come eccezioni, avremo molti scrittori in grado di rendere disponibili nelle nostre lingue i piaceri delle altre letterature. Se cerchiamo il piacere della letteratura solo in inglese, le nostre lingue resteranno mediocri, e questo vuol dure che noi stessi resteremo un popolo mediocre. Se mi passate la similitudine, direi che l'abitudine di trarre godimento solo da una letteratura straniera è simile a quella di un ladro che tragga godimento solo dalle cose rubate.

Pope ha messo a disposizione del popolo, in un inglese di superba bellezza, le gioie che ha trovato nell'*Iliade*; il piacere che Fitgzerald ha tratto dalle *Rubaiyat* di Omar Khayyam lo ha spinto a tradurle in un inglese talmente possente, che milioni di inglesi custodiscono il suo libro come se fosse la Bibbia. La *Bhagavad Gita* ha riempito di gioia Edwin Arnold; egli non ha chiesto alla gente di imparare il sanscrito per poter provare la stessa gioia, ma ha tradotto l'opera in un inglese che potrebbe stare accanto al sanscrito o al pali, riversando la sua stessa anima nella lingua, e condividendo così la sua gioia con il suo popolo. Dal momento che siamo molto indietro, dobbiamo intraprendere una tale attività su larga scala. Ciò potrà avvenire solo quando concepiremo un piano educativo come quello che ho proposto e lo seguiremo con fermezza. Non sarà un compito difficile, se la smetteremo di essere affascinati dall'inglese ed avremo fiducia in noi stessi e nelle nostre lingue.

Chiedendo ai nostri uomini e alle nostre donne di impiegare meno tempo di ora nello studio dell'inglese, non intendo privarli del piacere che ne possono trarre, ma ritengo che si possa ottenere lo stesso piacere con meno difficoltà seguendo un metodo più naturale. Il mondo è pieno di gemme dal valore inestimabile, ma non tutte appartengono alla letteratura inglese. Altre lingue possono vantarsi di aver prodotto cose ugualmente eccellenti. Tutte dovrebbero essere a

disposizione della gente comune, e ciò può avvenire solo se i nostri studiosi si impegnano per tradurle nelle nostre lingue.

Limitarsi a tratteggiare un piano educativo come questo non vuol dire aver rimosso il dramma dei matrimoni tra bambini o aver conferito alle nostre donne una parità di diritti. Consideriamo il caso di quelle nostre ragazze che dopo il matrimonio scompaiono dalla vista, per così dire. Non è probabile che possano tornare a scuola. Consapevoli dell'indicibile ed impensabile peccato del matrimonio infantile delle loro figlie, le loro madri non possono pensare ad educarle o a rendere in qualsiasi altro modo felice la loro vita arida. Chi sposa una bambina non lo fa per qualche movente altruistico, ma per semplice lussuria. Chi può salvare queste ragazze? Rispondere in modo appropriato a questa domanda vuol dire risolvere il problema della donna. La risposta è difficile, ma è una sola. Nessuno naturalmente può difendere la loro causa, se non il marito. È inutile aspettarsi che una sposa bambina possa risvegliare la consapevolezza dell'uomo che ha sposato. Almeno per il momento, dunque, il difficile compito spetta all'uomo. Se potessi, vorrei fare un censimento delle mogli bambine e vorrei trovare gli amici dei loro mariti, ed attraverso tali amici, come anche attraverso garbate esortazioni morali, cercherei di far capire loro l'enormità del crimine che compiono legando la loro sorte a quella delle mogli bambine, e li avvertirei che non vi sarà espiazione per questi peccati a meno che e fino a quando essi, attraverso l'educazione, non rendano le loro mogli capaci di educare i figli, oltre che di partorirli, vivendo nel frattempo in stato di assoluto celibato.

22. Il problema del purdah[32]

La convinzione che tutto ciò che è antico sia buono è fonte di molte pratiche negative. Se tutto ciò che è antico è buono, che dire del peccato? È molto antico, ma meriterà sempre di essere scartato.

32. *The evil of purdah,* in *Hindi Navajivan*, 27-6-1929 = *CWMG*, vol. 46, pp. 162-163.

Anche l'intoccabilità è antica, ma è un peccato, e quindi dobbiamo rinunciare ad essa. Lo stesso vale per il bere ed il gioco d'azzardo. Se una cosa che rientra nel campo della ragione... di cui si può dimostrare che è buona o cattiva con l'aiuto della ragione, non fa appello alla ragione, essa merita di essere immediatamente abbandonata.

Per quanto possa essere antico il purdah, quindi, la ragione non può accettarlo oggi. Il danno che ha fatto è evidente. Non possiamo tentare di giustificare il *purdah* come facciamo per molte altre cose dando una interpretazione idealizzata di questa usanza. In effetti, per il modo in cui esso è oggi osservato, non è tollerabile alcuna interpretazione di questo tipo.

La verità è che il *purdah* non è una faccenda esteriore, è qualcosa di interno. Molte donne che osservano il *purdah* si scopre che sono impudiche. Una donna che conserva il suo pudore senza osservare esteriormente il *purdah* merita ogni rispetto. Fortunatamente non mancano anche oggi donne simili.

Nelle scritture troviamo molti termini che un tempo avevano un significato esteriore ma che oggi sono interpretati per analogia. Uno di questi è *yajna*. Ora sappiamo che l'uccisione di animali non è un autentico *yajna*. Il vero *yajna* consiste nel consumare le passioni animali che sono dentro di noi. Si potrebbero citare centinaia di esempi simili. Quindi coloro che desiderano riformare e salvaguardare la società hindu non devono temere le antiche convenzioni. Non possiamo trovare principi migliori di quelli antichi. Ma il modo in cui essi vengono messi in pratica deve cambiare di continuo. Il cambiamento è un segno di crescita, mentre la stagnazione è l'inizio della morte. Il mondo cambia in ogni momento. Solo i morti non cambiano. L'immobilità è per me un segno di morte. Non parlo qui dell'immobilità, della quiete degli yogi. Nella quiete degli yogi è nascosto il più rapido dei movimenti. In quella quiete c'è la massima attenzione dell'*atman*. Stiamo parlando qui di immobilità inerte... in altre parole, di inerzia. Schiavi di questa inerzia, diventiamo volentieri acquiescenti a tutti gli antichi cattivi costumi. Ciò ci impedisce di compiere qualsiasi progresso. Questa inerzia ostacola l'ottenimento dello swaraj. Vediamo in che modo il *purdah* ci danneggia:

1. Esso impedisce che le donne ricevano un'educazione.

2. Le rende timide.

3. Danneggia la loro salute.

4. Ostacola le normali relazioni tra uomini e donne.

5. Genera in esse un senso di inferiorità.

6. Le donne perdono il contatto con il mondo esterno e di conseguenza sono private delle esperienze necessarie.

7. Impedisce alle donne di assumere il proprio ruolo di metà migliore dell'uomo.

8. Le donne che osservano il *purdah* non possono giocare il loro ruolo nella lotta per lo swaraj.

9. Il *purdah* ostacola l'educazione dei figli.

Considerando tutti questi effetti negativi, è dovere di un hindu intelligente farla finita con queste pessime usanze.

Per il *purdah* vale quello che vale per le altre riforme. La carità deve cominciare in casa. Quando gli altri osserveranno i buoni risultati delle nostre azioni, imiteranno spontaneamente il nostro esempio. È importante comunque ricordare una cosa: un riformatore dev'essere sempre gentile e cortese. Se il nostro obiettivo, eliminando il *purdah*, è l'osservanza del ritegno, allora è nostro dovere compiere questo passo ed allora avremo sicuramente successo nel nostro sforzo. Ma se il nostro scopo non è il ritegno ma la licenza, sarà impossibile rimuovere il *purdah*, poiché l'opinione pubblica si opporrà a questa iniziativa e, indignata, sosterrà allora questo cattivo costume. Il popolo è puro di cuore e non può rispettare un movimento che abbia uno scopo impuro.

La relazione educativa

23. Le punizioni corporali[33]

Un insegnante può influenzare l'animo degli allievi con il suo modo di vivere anche a miglia di distanza. Sarebbe vano per me

33. *An autobiography*, *CWMG*, vol. 44, pp. 343-344.

tentare di insegnare ai ragazzi a dire la verità, se fossi uno che mente. Un insegnante codardo non riuscirebbe mai a rendere coraggiosi i suoi ragazzi, ed uno che non sa dominarsi non potrebbe insegnare il valore dell'auto-dominio. Mi sono accorto, quindi, di dover rappresentare una costante lezione pratica per i ragazzi e le ragazze che vivevano con me. Così essi divennero i miei insegnanti, ed io imparai ad essere buono ed a vivere come si deve per amor loro. Posso dire che la crescente disciplina ed il controlo che mi sono imposto alla Fattoria Tolstoj erano dovuti più a loro che a me.

Uno di loro era selvaggio, indisciplinato, bugiardo e litigioso. In una occasione ebbe un violento scoppio d'ira. Io ero esasperato. Non ho mai punito i miei ragazzi, ma in quel caso ero davvero arrabbiato. Cercai di farlo ragionare, ma era inamovibile e cercò anche di sopraffarmi. Alla fine presi un righello che era a portata di mano e gli diedi un colpo sul braccio. Tremavo nel colpirlo. Oso dire che se ne accorse. Per tutti loro era una esperienza del tutto nuova. Il ragazzo pianse e chiese perdono. Non piangeva per il dolore. Se avesse voluto, avrebbe potuto pagarmi con la stessa moneta, essendo un ragazzo robusto di diciassette anni. Ma si era accorto del mio dolore nel dover far ricorso a questo mezzo violento. Dopo quest'incidente non mi ha disobbedito più. Ma io mi pento ancora di quella violenza. Temo di aver esibito quel giorno non lo spirito, ma il bruto che è in me.

Sono stato sempre contrario alle punizioni corporali. Ricordo una sola occasione in cui punii fisicamente uno dei miei figli. Per questo fino ad oggi non sono riuscito a decidere se ho fatto bene o male ad usare il righello. Probabilmente fu sbagliato, perché fu un gesto motivato dall'ira e dal desiderio di punire. Se fosse stato solo espressione della mia esasperazione, potrei considerarlo giustificabile. Ma in quel caso c'erano diversi moventi.

Questo incidente mi fece riflettere e mi insegnò un metodo migliore per correggere gli studenti. Non so se questo metodo avrebbe funzionato in quel caso. Il ragazzo dimenticò preso l'incidente, e non penso che abbia mai mostrato un grande miglioramento. Ma l'incidente mi ha fatto comprendere meglio i doveri dell'insegnante nei confronti dei suoi allievi.

Dopo questo vi sono stati altri casi di cattiva condotta da parte dei

ragazzi, ma non ho mai fatto ricorso alle punizioni corporali. Così, nel mio sforzo di impartire una formazione spirituale ai ragazzi ed alle ragazze che erano con me, compresi sempre meglio il potere dello spirito.

24. Il bullo[34]

D. Sono un insegnante. Cerco di seguire il principio della nonviolenza nella relazione con i miei alunni e con i miei bambini. Vi riesco in larga misura con i ragazzini della scuola, tranne un bullo che vorrei mandare dal preside. Nel caso dei miei bambini, però, mi sento come battuto, anche se riesco a trattenermi. Mi accorgo che essi obbediscono prontamente a mio zio che, diversamente da me, crede nel vecchio detto: «Risparmia il bastone, e rovini il bambino». Cosa dovrei fare con i miei bambini? Come dovrebbe comportarsi un preside nonviolento con un bullo?

R. Mi è del tutto chiaro che lei non deve infliggere punizioni corporali o altre punizioni ai suoi bambini o alunni. Se vuole e riesce a farlo, può punire sé stesso, per sciogliere il cuore dei suoi bambini o dei suoi alunni. Io stesso l'ho fatto in molte occasioni. Ho avuto a che fare con ragazzi indisciplinati in Sudafrica, musulmani, cristiani, hindu e parsi. Con una eccezione, non ricordo di aver mai punito un solo ragazzo. Il metodo non-violento funziona sempre. Una volta che si è instaurato un legame tra un insegnante e il suo alunno, il secondo generalmente cede davanti all'insegnante che soffre per il suo bene. Nel caso del suo «bullo», lei può non-cooperare con lui mandandolo via dalla sua scuola. La non-violenza non può costringerla a tenere nella sua scuola uno studente che non tollera le nostre regole disciplinari.

34. *Question Box*, in *Harijan*, 13-7-1940 = *CWMG*, vol. 78, pp. 383-384.

25. L'insegnante e il guru[35]

Io credo nella devozione al *guru* (*gurubhakti*). Tuttavia, non tutti gli insegnanti sono in grado di diventare guru. La relazione guru-discepolo è spirituale e spontanea, non artificiale, non può essere creata attraverso una pressione esterna. In India non si trovano ancora guru del genere. (Non è necessario avvertire che non sto parlando dei guru che danno la *moksha*). Il problema di adulare un tale guru non si pone. Il rispetto nei confronti di un simile *guru* può essere solo naturale, e l'amore verso il *guru* è dello stesso tipo. Ne deriva che l'uno è sempre pronto a dare e l'altro è sempre pronto a ricevere. D'altro canto, la conoscenza comune è qualcosa che possiamo ricevere da chiunque. Posso imparare molto da un falegname con cui non ho alcun legame e dei cui difetti sono consapevole; posso ottenere da lui una conoscenza della falegnameria proprio come acquisto dei beni da un negoziante. Naturalmente, anche in questo caso è necessaria un certo tipo di fiducia. Non posso imparare la falegnameria da un falegname se non ho fiducia nella sua conoscenza dell'argomento. La devozione al *guru* è una questione del tutto diversa. Per la formazione del carattere, che è il fine dell'educazione, la relazione tra il *guru* ed i suoi discepoli è della massima importanza, e se manca la devozione al *guru* nella sua forma pura non può esserci formazione del carattere.

Il valore educativo del satyagraha

26. Il satyagraha è vera educazione[36]

Ci è stato spesso detto, oralmente o per iscritto, che la campagna satyagraha nel Transvaal, che abbiamo sostenuto e per la quale abbiamo fatto sacrifici, è uno sforzo vano. Essi inoltre sostengono che tale sforzo non è giustificato dal bene di quella manciata di indiani

35. *Questions on education- 1*, in *Navajivan,* 3-6-1928 = *CWMG*, vol. 42, p. 70.
36. *Real education*, in *Indian Opinion*, 3-10-1908 = *CWMG*, vol. 9, pp. 187-188.

che vivono in Sudafrica. E in ogni caso, dicono, alla fin fine gli indiani non hanno altra scelta che quella di lasciare questo paese. Sarebbe così evidente che abbiamo costruito su fondamenta di sabbia.

Tali riflessioni hanno fatto sorgere dubbi nella mente di alcuni dei nostri lettori. Consideriamo un po' la questione.

Non esitiamo a dire che l'argomento è interamente fallace. Coloro che lo avanzano non comprendono il significato profondo del meraviglioso potere del satyagraha. È un consiglio da disperati dire che alla fine gli indiani saranno costretti a lasciare il Sudafrica. Noi non vediamo questa possibilità. Se la comunità indiana praticherà il satyagraha anche in piccola misura, non si sarà motivo di abbandonare questo paese.

Ma, anche se fosse obbligata a lasciare il paese, avrebbe pur sempre goduto dei frutti del satyagraha. Difendere i propri diritti non è la ragione per cui il satyagraha viene praticato. La difesa dei diritti è uno dei risultati, ma il satyagraha può essere praticato senza pensare ai risultati. Noi consideriamo sprecati gli sforzi di altro genere, se non portano risultati. Se un uomo, ad esempio, volesse ingrandirsi con la proprietà di un altro uccidendolo, e fallisse nell'ucciderlo o nel prendersi la sua proprietà, si sentirebbe frustrato e forse sarebbe lui stesso ad affrontare la morte. Nel satyagraha non fa differenza che il risultato sia stato raggiunto o meno, e per questo non c'è frustrazione in caso di fallimento. Nel caso dell'agitazione nel Transvaal, anche se quella legge odiosa avesse continuato ad essere in vigore, coloro che hanno fatto ricorso al satyagraha sarebbero tuttavia stati vittoriosi. I loro sforzi non avrebbero danneggiato la comunità. Ponendo la questione in modo diverso, possiamo dire che il satyagraha è un tipo di educazione nel vero senso del termine. Se ci sottoponiamo all'educazione per perseguire qualche scopo, come quello di guadagnarci la vita, l'educazione ricevuta non sarà stata sprecata se anche non dovesse servire a guadagnarci la vita. In modo simile, l'inestimabile educazione che guadagniamo grazie al rafforzamento della volontà che risulta dalla nostra adesione alla verità e dal soffrire avversità per essa, non si perde mai. Coloro che sono diventati satyagrahi e sono rimasti tali, raccolgono i vantaggi del satyagraha in qualunque parte del mondo essi vadano.

Se poi consideriamo attentamente il risultato del satyagraha, possiamo constatare che esso è sempre lo stesso, vale a dire invariabilmente buono. Se in qualche occasione non riusciamo a scoprire un tale risultato, ciò non è per qualche imperfezione nel satyagraha in sé, ma perché la gente non è stata ferma nel suo satyagraha.

27. Il boicottaggio come educazione popolare[37]

Un uomo ordinario difficilmente può farsi un'idea di quanto l'educazione popolare sia implicata nel boicottaggio dei tessuti stranieri. Bhai Jethalal Govindji, che sta lavorando a Bijolia, mi scrive di tanto in tanto le sue esperienze riguardo al lavoro che sta compiendo lì in questo senso. Do di seguito una sintesi delle sue idee, così da rendere chiaro ai lettori il senso della affermazione iniziale.

> Il boicottaggio dei tessuti stranieri avrà successo solo quando i duecentoventi milioni di nostri contadini cominceranno a usare il khadi. E convertirli all'uso del khadi vuol dire spiegare loro la scienza del khadi, mostrare loro i vantaggi dell'iniziativa personale e insegnare loro l'intero processo della produzione del khadi. Per questo abbiamo bisogno di volontari, di scuole itineranti e della preparazione e distribuzione di libretti che descrivano i procedimenti del filare, del cardare ecc.

Ho fatto solo una sintesi. Il lettore stesso entrerà nei dettagli e immaginerà la quantità di educazione popolare implicita nel programma di boicottaggio.

Chi deve impartire questa educazione? Quale posto i pedagogisti accorderanno a ciò nei loro schemi educativi? I pedagogisti orientati verso l'educazione inglese, che sostengono il regime attuale, certamente non hanno posto per esso. Spetta ai pedagogisti nazionalisti,

37. *Boycott as popular education*, in *Navajivan*, 21-4-1929 = *CWMG*, vol. 45, p. 372.

che vogliono stabilire in India un Kisan-raj[38], far propria l'idea e farne il fulcro della loro attività. Se la premessa è giusta, spetta alle scuole ed alle università nazionali organizzarsi per questo tipo di educazione. E questa formazione diventerà la base per gli attivisti nazionalisti.

L'educazione nazionale

28. Risoluzioni della Conferenza Nazionale per l'Educazione[39]

Risoluzione n. 1: Questa Conferenza è dell'opinione che, dal momento che l'obiettivo di fondare scuole nazionali è che queste siano utili per conquistare lo swaraj e promuovere il movimento per la non-collaborazione, nella conduzione di queste scuole occorrerà applicare senza compromessi i principi della non-collaborazione.

Risoluzione n. 2: Questa conferenza è dell'opinione che in queste scuole non si debba dare importanza al numero di allievi, quanto piuttosto alla loro qualità. Pertanto bisogna ammettere ragazzi e ragazze i cui genitori sottoscrivano quei principi che sono stati accettati come essenziali dal punto di vista dello swaraj e della non-cooperazione, vale a dire:

1. quelli che sono hindu considerino la pratica dell'intoccabilità come un peccato e non facciano obiezioni se i loro bambini siederanno e studieranno insieme a bambini *antyaja*.

2. siano favorevoli all'apprendimento della tessitura da parte dei loro figli, e

3. abbiano fede nel bisogno e nella possibilità di unità tra hindu, musulmani ed indiani che seguano altre fedi.

Risoluzione n. 3: Questa Conferenza è dell'opinione che le scuole nazionali debbano avere insegnanti che credano nella non-violenza

38. Governo dei contadini.

39. *National Education Conference Resolution*s, in *Navajivan,* 3-8-1924 = *CWMG*, vol. 28, pp. 411-412.

e nella verità ed in tutti i punti del programma di non-cooperazione quali mezzi indispensabili per conquistare lo swaraj.

Risoluzione n. 4: Questa conferenza è dell'opinione che ogni insegnante, che sia uomo o donna, se non sa già farlo, deve imparare immediatamente a riconoscere le varietà di cotone, a sgranarlo e cardarlo, a filare ed a giudicare la titolazione e la qualità del filo.

Risoluzione n. 5: Al fine di migliorare la capacità di insegnamento degli insegnanti della scuola primaria, è desiderabile che il Vidyapith prenda a loro vantaggio i seguenti provvedimenti:

1. redigere un programma per loro;
2. effettuare un test comune per loro;
3. effettuare ogni sei mesi un test per i docenti neo-assunti;
4. avviare corsi per corrispondenza per gli insegnanti;
5. prendere altri provvedimenti simili per migliorare le loro capacità di insegnamento.

Risoluzione n. 6: Dal momento che la non-cooperazione è essenzialmente un processo di auto-purificazione, dal momento che il Congresso sta tentando di diffondere i principi della non-cooperazione nei villaggi, poiché è convinzione di questa Conferenza che il processo di auto-purificazione nei villaggi deve necessariamente cominciare, questa Conferenza è dell'opinione che il Vidyapith[40] debba dare grande importanza all'educazione primaria rispetto a quella superiore e secondaria, e debba quindi diffonderla nei villaggi, operando gli adattamenti che appaiano necessari.

Risoluzione n. 7: Questa Conferenza è dell'opinione che, stabilendo scuole nazionali nelle aree rurali, bisogna prendere a modello non le attuali scuole governative, ma le scuole dei tempi antichi, e le scuole devono essere organizzate seguendo quell'esempio.

Risoluzione n. 8: Complimentandosi con il Vidyapith e con gli altri organismi nazionali indipendenti per il loro sforzo nella pubblicazione di libri di testo, con lo scopo lodevole di dare impulso all'educazione nazionale, questa Conferenza esprime l'opinione che il Vidyapith ed altri organismi simili debbano dedicare più attenzione alla qualità

40. Il Gujarat Vidyapith, l'università nazionale del Gujarat.

dei libri di testo che al loro numero, ed anche che, riguardo a ciò, è necessario tener conto della povertà del paese.

29. Discorso alla Conferenza Nazionale per l'Educazione[41]

Abbiamo avuto una buona discussione riguardo questa risoluzione. Vorrei gettare acqua fredda sulle parole ottimistiche pronunciate da Kaka Saheb. È inutile, se accettate questa risoluzione trasportati dall'entusiasmo. Se non abbiamo la capacità di attuare questa risoluzione[42], dobbiamo ammetterlo. È un segno di forza, non di debolezza, fare un'ammissione del genere. Se volete vedere un esempio di debolezza, quello sono io. Potete buttarmi tutte le pietre che volete. C'è dell'egoismo e attaccamento a sé stesso nel pretendere di avere ciò che non si ha. Coloro che non sono in grado di fare ciò che è stato stabilito con questa risoluzione dovrebbero fermarsi ora. Gli altri dovranno offrirsi al cento per cento. Sono qui per accettare solo una partecipazione al cento per cento. Se andate avanti senza aver misurato la vostra forza, la nostra situazione sarà simile a quella della fabbrica tessile che è crollata[43]. Poiché altri edifici sono rimasti in piedi e solo questa fabbrica è caduta, evidentemente aveva qualche punto debole. Noi non vogliamo ridurci a questo stato. Per questo vogliamo valutare per mezzo di questa risoluzione quanti soldati della non-cooperazione abbiamo e quanti di noi credono nel principio della non-cooperazione.

A dire il vero, il principio è implicato solo in modo indiretto, ma le cose importanti sono due: gli *antyajas* e la ruota per filare. Siamo pronti per accettarli o no? Il primo richiede un cambiamento nel cuore e mette a rischio i mezzi di sostentamento. L'altro richiede che si abbandoni l'accidia e si diventi attivi. Chi non desidera o non ha la forza per far ciò non se ne deve occupare.

41. *Speech at National Education Conference*, in *Navajivan,* 10-8-1924 = *CWMG*, vol. 28, pp. 414-416.

42. Il riferimento è alla risoluzione n. 5, presentata nel testo precedente.

43. Allude ad una tragedia avvenuta in una fabbrica tessile di Ahmedabad. Cfr. *Accident in Mill*, in *Navajivan,* 3-8-1924 *CWMG*, vol. 28, p. 418-420.

La pratica dell'intoccabilità nello hinduismo è un grande peccato. Ciò è stato provato col passare del tempo. Non nutro alcun dubbio riguardo al fatto che se lo hinduismo fallisce in questa prova, esso scomparirà dal mondo. Si tratta dunque di purificarci, oppure di diventare intoccabili trattando gli altri come tali. Noi stessi siamo diventati intoccabili in Sudafrica, nell'Africa dell'est ed anche qui in India. Qui ci è proibito di entrare nei luoghi riservati gli inglesi. Gli inglesi hanno imparato a fare questo solo dopo essere giunti qui. Videro che qui la gente seguiva una religione bizzarra, che un uomo si considerava contaminato toccando un altro ed evitava anche di calpestare la sua ombra. Pensarono di dover fare allo stesso modo, per non aver guai. Guidati da questa convinzione, crearono i loro quartieri esclusivi. Non penso che debbano essere biasimati per questo. Siamo noi stessi che abbiamo insegnato loro l'intoccabilità.

Se avete la forza nel cuore, dovete adottare la ruota per filare e scegliere anche dei bambini cui insegnare queste due cose. Fate in modo che siano assorbiti da queste due cose. Se fate queste due cose, sarà un grande successo. Non dovete preoccuparvi di altro. Lasciate tutto il resto a Dio. Se avete la forza in voi, la vostra via è piana.

E se ciò mettesse in pericolo i nostri mezzi di sostentamento? Abbiamo condotto il movimento per lo swaraj esattamente per creare condizioni in cui essere sicuri dei nostri mezzi di sostentamento. Potremo ritenere che il nostro movimento avrà avuto successo solo quando centinaia, migliaia, centinaia di migliaia di ragazzi e ragazze smetteranno di preoccuparsi e diventeranno indifferenti ai loro mezzi di sostentamento. In un paese libero, ragazzi e ragazze non pensano ai loro mezzi di sostentamento, mentre compiono il loro dovere. In nessun altro luogo troviamo le difficoltà di trovare mezzi di sostentamento che abbiamo noi. L'India rivendica il primato delle attività riguardanti l'*atman*. In questo paese più che in qualsiasi altro si ha paura di morire per assenza di mezzi di sostentamento. Dico questo perché sono uno hindu fino in fondo. Perché dovremmo temere per i mezzi di sostentamento? Certamente possiamo usare la tessitura come mezzo di sostentamento. Se ciò non è possibile, possiamo spaccare legna o rompere e trasportare pietre. Se facciamo un passo ulteriore e ci dedichiamo al sacro lavoro di pulire le

latrine, certamente guadagniamo quelle 15 o 20 rupie di cui abbiamo bisogno, e non saremo mai nel bisogno. A dire il vero, quindi, non abbiamo alcun problema riguardo i mezzi di sostentamento. Coloro che desiderano, anelano allo swaraj, certamente dimenticheranno ogni preoccupazione riguardo ai mezzi di sostentamento. Del resto, che importa morire di fame, se i propri genitori, la propria moglie o altri hanno fame? È un nobile dharma per noi mangiare solo dopo che hanno mangiato gli altri. Dobbiamo fare del nostro meglio per seguire il dharma. L'autore del *Mahabharata* ha discusso, senza giungere ad una conclusione, la questione se siano più importanti gli sforzi individuali o il destino. Ma possiamo constatare che ovunque la nostra fortuna è sempre un passo o due davanti a noi. È nostro dharma sforzarci quanto più è possibile. Quanto egoismo c'è nel dire «Devo far sposare mia sorella»! Come posso procurare cibo e vestiti per mia sorella? Se muoio, che succede? Un uomo come me lascerebbe un testamento che dice: «Lascio in eredità a mia sorella non soldi ma la ruota per filare».

La mia intenzione non era quella di dire parole di incoraggiamento, ma solo di versare acqua fredda. Dico questo malvolentieri. Se non siete pronti a fare queste due cose, rinunciate alla risoluzione. Se siete pronti, se avete la forza necessaria, adottatela. Se non lo fate, il nostro lavoro non procederà. Non potremo dire al paese di avere in Gujarat molte scuole nazionali e molti allievi.

30. Schema per l'educazione nazionale[44]

Per molti anni in passato molti amici ed io abbiamo pensato che l'attuale sistema educativo non è nazionale, e di conseguenza la gente non può trarre da esso i vantaggi che potrebbe. La conseguenza di questo sistema è che i nostri ragazzi languono, sono incapaci di qualsiasi grande risultato e la conoscenza che acquisiscono non filtra alle masse – nemmeno alle loro famiglie. Seguendo questa educazione

44. *Scheme for National Education,* 21-10-1917, *CWMG*, vol. 16, pp. 99-105.

moderna i giovani non hanno in mente alcuno scopo, tranne trovare un lavoro e far soldi.

Il professor Anandshankar Bapubhai Dhruva scrive:

> Non appena, negli ultimi cinque anni o giù di lì, l'India si è risvegliata dal suo sonno ed ha aperto gli occhi, si è trovata faccia a faccia col problema dell'educazione. La gente dell'India vuol prendere parte al proprio governo e state sicuri che ci riuscirà. Tre quarti della popolazione, allora, devono restare condannati all'analfabetismo? Essi devono impegnarsi nell'uso dei prodotti swadeshi. Può dunque la loro educazione restare priva della necessaria preparazione nel campo del commercio e dell'industria? L'India scopre il rispetto di sé; può accontentarsi allora del fatto che la sua antica letteratura e le sue arti, la sua religione e la sua filosofia siano esposte sempre da studiosi occidentali? Queste ed altre simili aspirazioni ad una vita più piena, insieme con le mutate circostanze, hanno investito attualmente il problema educativo di una particolare importanza. Fino a quando, riconoscendo la serietà di questo tema essenziale, non avremo aderito fermamente ad alcuni principi fondamentali per la nostra educazione, non avremo compiuto il nostro dovere verso noi stessi e il nostro paese e, di fatto, verso l'umanità in noi.

E ancora:

> Riforma sociale e religione sembrano questioni abbastanza semplici per i leaders di questa generazione, ma i fili implicati nella costruzione di una vita religiosa hanno molti colori e sono strettamente legati tra loro. La società hindu deriva la sua vitalità dal riconoscimento di questi due fatti. È dovere della nuova era comprendere questa verità e ordinare la vita in accordo con essa. Il sistema educativo in voga nell'ultima generazione era imperfetto e si limitava a preparare impiegati per il governo, avvocati e dottori.

Viaggiando per l'India, ho discusso ovunque questa questione con i leader, e tutti, senza eccezione, hanno ammesso che il nostro sistema educativo deve cambiare. L'estratto che segue rende abbastanza chiaro che il governo non ha considerato tutti i bisogni del popolo nel definire questo sistema:

> Abbiamo inoltre considerato particolarmente importante incoraggiare l'educazione, perché si prevede che essa non solo produca un più alto grado di capacità intellettuale, ma che migliori anche il carattere morale di coloro che partecipano dei suoi vantaggi, e così fornisca degli impiegati statali alla cui probità possiate, con sempre più sicurezza, affidare cariche di fiducia in India.

È uno de principi riconosciuti dell'educazione che essa dev'essere pianificata in base ai bisogni del popolo. Questa idea non trova luogo nelle nostre scuole.

Il sistema educativo deve cambiare, ma aspettarsi che lo faccia il governo sarebbe pura e semplice perdita di tempo. Il governo segue l'opinione pubblica e, essendo straniero, si muove con grande circospezione; esso non riesce a seguire i nostri bisogni, i suoi consulenti possono essere male informati o seguire i propri interessi. Per una varietà di simili ragioni, probabilmente passerà molto tempo prima che vi sia un serio cambiamento nell'attuale sistema, tutto tempo perso per il popolo. Ciò tuttavia non vuol dire che non dovremmo cercare di indurre il governo a muoversi. Si facciano pure petizioni e si accerti l'opinione pubblica. Ma la migliore petizione al governo sarebbe una dimostrazione reale da parte nostra, e ciò sarebbe anche il modo migliore per coltivare la pubblica opinione. Si è pertanto deciso, dopo esserci consultati con alcuni gentiluomini istruiti, di avviare una scuola nazionale.

L'educazione scolastica

L'educazione scolastica avverrà interamente attraverso la lingua materna. È sorprendente che, mentre nelle altre nazioni la madre

lingua ha il posto d'onore, da noi questo posto spetta all'inglese. Questo stato di cose è sostanzialmente dannoso per il popolo. Anche il Presidente della prima Conferenza Educativa del Gujarat ha espresso l'opinione che lo strumento dell'educazione dovrebbe essere la lingua madre. Il Presidente del Comitato di Accoglienza nel suo discorso ha enfatizzato molto la necessità di educare attraverso la lingua madre. La questione fu specificatamente menzionata nel rapporto governativo del 1854. Non è facile comprendere perché, a dispetto di ciò, la base dell'educazione sia stata alterata. Il rapporto diceva:

> Non è nostro scopo o desiderio sostituire l'inglese ai dialetti del paese. Siamo stati sempre molto sensibili all'uso delle sole lingue comprese dalle grandi masse della popolazione. Abbiamo sostituito con queste lingue, e non con l'inglese, il persiano nell'amministrazione della giustizia e nei rapporti tra gli ufficiali del governo ed il popolo. È necessario, quindi, che in qualsiasi sistema educativo generale si segua con assiduità lo studio dei dialetti. Se si vogliono comunicare le migliori conoscenze europee alle grandi masse, cui le circostanze hanno impedito di acquisire un alto standard di conoscenze e dalle quali non ci si può attendere che superino la difficoltà rappresentata da una lingua straniera, è possibile farlo solo usando l'uno o l'altro dialetto. Pensiamo dunque che il mezzo per diffondere la conoscenza europea debba essere la lingua inglese insieme ai dialetti, ed è nostro desiderio che essi siano coltivati, in India, in tutte le scuole di livello sufficientemente alto per mantenere un maestro qualificato.

Sua Eccellenza Lord Chelmsford, il Vicerè, ha da parte sua dato una idea, nel suo discorso alla Conferenza dei Direttori [dell'Istruzione] tenuto a Delhi il 22 febbraio, dei danni che provoca l'attribuire all'inglese il posto che invece spetta alla lingua materna. Egli chiese dove sarebbe finito il popolo inglese se avesse ricevuto l'istruzione attraverso una lingua straniera. La sua stessa risposta fu che molti inglesi avrebbero abbandonato i loro studi per disperazione. Descrisse

l'attuale sistema educativo come un «sistema perverso». Queste sono le sue parole:

> Mi riferisco alle richieste riguardo all'insegnamento dell'inglese e dei dialetti. Attualmente ricorriamo all'inglese quale mezzo per l'educazione superiore. Ciò è dovuto soprattutto al fatto che l'inglese è un passaporto per l'impiego e che non sono disponibili libri di testo nelle lingue locali, ma la conseguenza è ovvia. Gli studenti tentano di cimentarsi con temi astrusi per mezzo di una lingua straniera e in molti casi, per via della loro mediocre conoscenza di quella lingua, sono costretti a memorizzare i loro libri di testo. Noi consideriamo negativa questa tendenza a memorizzare, ma a mio avviso attesta lo zelo degli studenti che, piuttosto che rinunciare alla loro richiesta di conoscenza, memorizzano intere pagine, interi libri che comprendono in modo imperfetto. Questa è, naturalmente, una mera parodia dell'educazione... Vorrei chiedere a voi ed a me stesso, uomini di università, se ce la saremmo cavata se la nostra educazione fosse avventa per mezzo di una lingua straniera. Forse avremmo abbandonato per disperazione; e sono pieno di ammirazione per il dono di questi ragazzi che tentano coraggiosamente di superare le difficoltà imposte loro da un sistema perverso.

A Poona si è fatto un tentativo di impartire l'educazione per mezzo di una lingua indiana e, a giudizio di chi gestisce la scuola, i risultati sono stati buoni. Questa opinione è condivisa dal governo e dall'opinione pubblica; anche noi vogliamo che l'educazione avvenga attraverso la lingua madre.

Il Presidente della prima Conferenza Educativa [del Gujarat] ha sottolineato nel suo discorso che, se si adottasse la lingua materna come mezzo dell'educazione, occorrerebbero sette anni per impartire le conoscenze che attualmente richiedono undici anni di Scuola Superiore. Non è un risparmio da nulla. Il vantaggio maggiore di questa politica sarebbe la riduzione degli oneri finanziari per il popolo.

Si è introdotto lo hindi nel curriculum di questa scuola per la semplice ragione che esso è parlato da circa 220 milioni di persone. Se si insegna ai restanti indiani una lingua parlata da un così largo numero di nostri cittadini, essi troveranno facile comprendere il significato dei vari movimenti politici. Sono convinto che in India soltanto lo hindi può occupare la posizione di lingua nazionale. Esso ha anche una letteratura raffinata, e potrà quindi arricchire le nostre letterature.

Nel sistema scolastico attuale non c'è posto per l'insegnamento delle scienze religiose. Esse trovano posto nel curriculum di queste scuole.

In esse gli alunni saranno impegnati in due occupazioni: (1) l'agricoltura e (2) la tessitura. In subordine, saranno addestrati nella falegnameria e nella lavorazione dei metalli. Inoltre riceveranno una istruzione nella fisica, nella chimica, nella botanica e nella zoologia. In India, le citate occupazioni sono quelle più importanti, e chi le impara non dovrà andare in giro a cercare lavoro.

Ogni alunno imparerà i mezzi per preservare la salute e i rimedi casalinghi per le malattie più comuni. L'addestramento fisico degli alunni non riceverà meno attenzione dell'educazione della loro mente.

Ogni alunno imparerà cinque lingue: (1) gujarati (2) hindi (3) marathi (4) sanscrito e (5) inglese.

La matematica includerà aritmetica, algebra, geometria e trigonometria. In altre parole, gli alunni saranno portati al livello dell'attuale primo anno del college.

Storia-Geografia: si insegnerà la storia del Gujarat, dell'India, dell'Inghilterra, della Grecia, di Roma e dei tempi moderni. All'ultimo anno si insegneranno anche filosofia della storia e sociologia. In geografia il livello non dovrà essere inferiore a quello che si ottiene attualmente nelle scuole.

In astronomia, si impareranno le cose essenziali.

È essenziale anche lo studio dell'economia, cui quindi bisogna provvedere. Una certa conoscenza del diritto è utile per tutti. Bisognerà dunque insegnarla a scopi pratici. Nel primo anno sono state introdotte le esercitazioni in squadra, per fornire una ricreazione ed esercitare gli alunni.

La musica è stata introdotta come aiuto per la recitazione ed anche per offrirne una qualche conoscenza. Ogni istruzione nel primo anno è orale. Una tale conoscenza generale aiuterà lo sviluppo mentale del bambino, e dev'essere presentata come un gioco. In questo modo si darà la conoscenza dei colori, delle forme, delle dimensioni ecc.; ciò stimolerà le capacità di osservazione del bambino. In seguito questo espediente educativo sarà utilizzato come parte integrante del metodo.

L'India non ha mai conosciuto la pratica degli esami. Questo metodo è stato introdotto recentemente. Esso ha ricevuto grande importanza nel rapporto del 1854. Di questo sistema si è fatto un grave abuso, dal momento che ogni argomento viene insegnato avendo di mira l'esame, ed è ferma convinzione degli studenti che passare gli esami sia tutto ciò che è necessario. Anche l'insegnante ha preso l'abitudine di fare il suo lavoro con lo stesso spirito, considerandolo una seccatura. Così ogni conoscenza che si acquisisce è superficiale. Nessun argomento viene insegnato con accuratezza. Al proposito vale la pena citare il passo seguente:

> Negli anni recenti essi [gli esami] sono cresciuti fino a dimensioni esagerate, e si è permesso loro di dominare l'intero sistema educativo in India, con il risultato che l'educazione è confinata nella rigida cornice dei corsi ufficiali, che ogni attività formativa che non può essere valutata con un esame scritto è trascurata e che la maggior parte di insegnanti ed alunni sono tentati di concentrare le loro energie non tanto sull'autentico studio, quanto sugli argomenti d'esame.

Considerando quindi completamente inadatti gli esami, in questa scuola gli alunni saranno valutati periodicamente da due punti di vista, domandandosi se l'insegnante si è impegnato adeguatamente e se l'alunno lo ha seguito. L'alunno sarà libero dalla paura degli esami. La valutazione verrà compiuta dagli insegnanti della scuola e da altre persone vicine alla scuola. Ci si aspetta che un alunno che abbia frequentato una tale scuola per dieci anni avrà la stessa preparazione di un diplomato attuale. In più, egli avrà una conoscenza pratica dell'agricoltura e della tessitura. L'uso che farà delle sue capacità

dopo aver lasciato la scuola sarà la vera misura del valore della sua educazione. Si approfitterà di ogni occasione per eliminare dalla sua mente il concetto sbagliato che scopo dell'educazione sia ottenere un impiego. Attualmente è pratica diffusa presso gli uomini d'affari selezionare per i posti migliori uomini che conoscano l'inglese, e ciò tra quelli educati nel sistema controllato dal governo. Ma essi avranno una alternativa, quando gli studenti di queste scuole avranno completato i loro studi. Un uomo d'affari non ama il «diploma»; la sua scelta cadrà su uomini efficienti.

Se, dopo dieci anni di studio, qualcuno vorrà approfondire ulteriormente una disciplina, troveremo in futuro le soluzioni necessarie.

Educazione gratuita

Nessuna spesa sarà a carico di queste scuole, le cui spese saranno coperte dalle donazioni ricevute.

Gli insegnanti

Gli insegnanti saranno pagati e saranno tutti adulti che abbiano raggiunto il livello universitario o che possiedano una preparazione equivalente. L'idea è che i bambini dovrebbero avere gli insegnanti migliori nelle prime fasi.

31. Discorso alla Seconda Conferenza Educativa del Gujarat[45]

Cari sorelle e fratelli,
mi avete fatto un grande onore scegliendomi come Presidente di questa Conferenza. So di non avere la necessaria competenza per questa carica. So che il mio lavoro al servizio del paese in altri campi

45. *Speech at Second Gujarat Educational Conferenc*e, 20 ottobre 1917, *CWMG*, vol 16, pp. 69- 99. I titoletti tra parentesi sono stati aggiunti dal traduttore per facilitare la lettura.

non mi qualifica per l'onore che oggi mi avete conferito. Ho una sola qualifica per questa carica, ed è il fatto che sono perfettamente sicuro che non mi accontenterei di niente di meno del primo posto in un gara per dimostrare l'amore per il Gujarat. È confidando in questo che ho accettato questa onerosa responsabilità. Spero che la generosità che vi ha spinti a darmi questo onore possa anche spingervi a perdonarmi per i miei difetti, ed aiutarmi in questo lavoro – che è vostro non meno che mio.

La Conferenza ha solo un anno di vita. Come per un uomo troviamo indizi della sua grandezza futura fin dalla sua infanzia, così è per questa Conferenza. Ho letto il rapporto sul suo lavoro nell'ultimo anno. Bisogna congratularsi con i segretari per aver pubblicato per tempo questo prezioso rapporto. È una fortuna per noi avere dei segretari così validi. A coloro che non hanno ancora letto questo rapporto, suggerisco di farlo e di riflettere su di esso. La morte di Shri Ranjitram Vavabhai[46] lo scorso anno è stata una grande perdita per noi. È motivo di grande rammarico che un uomo di lettere come lui ci sia stato tolto nel fiore della vita; ciò dovrebbe farci fermare e riflettere. Chiedo ai membri della sua famiglia di farsi forza al pensiero che tutti noi condividiamo il loro dolore.

L'organizzazione che ha convocato questa Conferenza si è posta tre obiettivi:

1. Creare e dare espressione all'opinione pubblica sulle questioni dell'educazione.

2. Svolgere propaganda riguardo alle questioni educative nel Gujarat.

3. Intraprendere concrete attività per promuovere l'educazione in Gujarat.

Proverò a sottoporvi i risultati della mia riflessione riguardo a questi tre scopi.

Dovrebbe essere scontato per tutti che la prima cosa da fare al riguardo è prendere una decisione definitiva in merito al mezzo di istruzione. Fino a quando non si fa ciò, temo, ogni sforzo sarà

46. Grande scrittore del Gujarat (1882-1916). In sua memoria è stato istituito il principale premio letterario del Gujarat.

vano. Impartire l'istruzione senza aver prima considerato la questione del mezzo di istruzione è come costruire un palazzo senza fondamenta.

(La questione della lingua)

Al riguardo, due posizioni prevalgono tra gli educatori. Alcuni pensano che l'educazione debba essere impartita attraverso la lingua madre; cioè, attraverso il gujarati. Altri sostengono che debba essere impartita attraverso l'inglese. Entrambe le parti sono oneste nelle loro opinioni, poiché hanno a cuore il bene del paese. Ma non bastano le buone intenzioni per raggiungere il fine che desideriamo. È esperienza comune che le buone intenzioni ci portano a situazioni indegne. Dobbiamo quindi esaminare criticamente i due punti di vista e, se possibile, giungere ad una decisione unanime su questa grande ed importante questione. Non c'è dubbio sul fatto che questa questione è della massima importanza e che l'attenzione che le dedichiamo non sarà mai troppa.

È una questione che riguarda l'India intera, ma ogni presidenza o provincia può decidere autonomamente al riguardo. È sbagliato pensare che il Gujarat non possa procedere prima che sia stata raggiunta l'unanimità al riguardo.

Possiamo tuttavia risolvere alcune delle nostre difficoltà considerando ciò che è stato fatto nelle altre province. Al tempo della spartizione del Bengala, quando lo spirito dello swadeshi era al suo massimo, è stato fatto un tentativo per impartire l'istruzione attraverso il bengali. Si avviò anche una scuola nazionale. Si investì denaro in abbondanza. Ma l'esperimento è fallito. Secondo il mio modesto parere, i sostenitori del movimento non avevano fede nel loro esperimento. Gli insegnanti si trovavano nella stessa pietosa condizione. Nel Bengala, le classi educate amano ciecamente l'inglese. È stato sostenuto che i progressi fatti in tempi recenti dalla letteratura bengalese sono dovuti alla profonda conoscenza della letteratura inglese presso i bengalesi. Ma i fatti provano il contrario. Lo stile affascinante del nostro amato poeta Rabindranath Tagore non deve la sua eccellenza alla sua conoscenza dell'inglese. Esso

piuttosto nasce dal suo amore per la sua stessa lingua. *Gitanjali* è stato originariamente scritto in bengali. Questo grande poeta usa sempre la sua lingua madre quando è in Bengala. Il grande discorso che ha recentemente tenuto sulle attuali condizioni dell'India era in bengali. Tra coloro che sono andati a sentirlo c'erano alcuni dei più importanti uomini e donne della sua regione, e coloro che lo hanno ascoltato in quella occasione mi hanno detto che egli è riuscito ad incantare letteralmente il pubblico per un'ora e mezza con il suo fiume di parole simili a nettare. Egli non ha preso in prestito le sue idee dalla letteratura inglese. Egli dice di averle acquisite grazie all'atmosfera di questo paese. Le ha scelte dalle *Upanishad*. È il nostro glorioso cielo indiano che lo ha ispirato. Credo che valga lo stesso per gli altri autori bengalesi.

Quando il Mahatma Munshiram[47], sereno e sublime come l'Himalaya, parla in hindi, uomini, donne e bambini godono nell'ascoltarlo e lo seguono. Egli riserva l'inglese ai suoi amici inglesi. Non prepara i suoi discorsi in hindi avendo in mente le frasi inglesi.

Si dice che l'inglese del venerato Madan Mohan Malaviya[48], che, benché sia un padre di famiglia, si è dedicato interamente al paese, risplende come argento. Anche il Viceré deve tenere conto di ciò che dice Malaviya. Ma, se il suo inglese è come argento splendente, il suo hindi, simile al fluire del Gange, splende come oro, proprio come il Gange quando scorre giù dal lago Manasarovar.

Questi tre grandi oratori hanno acquisito la loro grande eloquenza non grazie alla conoscenza dell'inglese, ma grazie all'amore per la loro stessa lingua. Swami Dayanand[49] ha reso un grande servizio allo hindi non per la sua conoscenza dell'inglese, ma perché ama la lingua hindi. L'inglese non ha nulla a che fare con Tukaram[50] e Ramadas[51],

47. Meglio noto come Swami Shraddhanand, fondò a Kangri una scuola secondo il modello *gurukul*.

48. Politico ed educatore (1861-1946). È stato tra l'altro presidente del Congresso e fondatore dell'università di Benares.

49 Il fondatore dell'Arya Samaj.

50 Santo-poeta del Marhati (1608 – 1650 circa).

51 Santo-poeta del Marhati (1606-1682).

lustro del Marathi. Premenanda[52] e Shamal Bhatt[53] e, recentemente, Dalpatram[54], hanno grandemente arricchito la letteratura gujarati; il loro glorioso successo non è da attribuire alla loro conoscenza dell'inglese.

Questi esempi provano senza dubbio che, per arricchire la lingua madre, ciò che occorre non è la conoscenza dell'inglese ma l'amore verso la propria lingua e la fede in essa.

Possiamo giungere alla stessa conclusione esaminando lo sviluppo delle varie lingue. Una lingua riflette il carattere della gente che la usa. Acquisiamo informazioni riguardo agli usi e costumi dei neri del Sudafrica studiando la loro lingua nativa. Una lingua prende forma in base al carattere ed alla vita di quelli che la parlano. Possiamo dire senza esitazione che i popoli la cui lingua non riflette le qualità del coraggio, della sincerità e della compassione difettano di queste virtù. Importare da altre lingue parole che esprimano coraggio o compassione non arricchirà né amplierà il contenuto della lingua, né renderà coloro che la parlano coraggiosi e gentili. Non si può ottenere il coraggio come un dono; se è dentro di noi, per quanto coperto di ruggine, splenderà una volta rimosso ciò che lo copre. Nella nostra lingua madre troviamo un gran numero di parole che denotano un eccesso di docilità, perché per molti anni abbiamo vissuto in stato di sudditanza. Ugualmente, nessun'altra lingua al mondo ha tanti termini nautici quanto l'inglese. Supponiamo che un intraprendente scrittore gujarati volesse tradurre libri su quest'argomento dall'inglese al gujarati. Non aggiungerebbe nulla alla nostra lingua in termini di estensione e potenza espressiva, né aumenterebbe in alcun modo la nostra conoscenza delle navi. Ma se cominciassimo a costruire navi e si sviluppasse la marina, la fraseologia tecnica si stabilirebbe da sé. [...]

Occorrono almeno sedici anni per completare la propria istruzione attraverso l'inglese. Se le stesse cose fosse insegnate nella lingua madre, occorrerebbero al massimo dieci anni. Questa è l'opinione

52 Premananda Bhatta (1636-1734), poeta del Gujarat.
53 Poeta del Gujarat (1718–176).
54. Poeta del Gujarat (1820-1898).

espressa da molti insegnanti esperti. Un risparmio di sei anni per migliaia di studenti vuol dire un risparmio di migliaia di anni per la nazione.

L'educazione per mezzo di una lingua straniera richiede uno sforzo eccessivo, che solo i nostri ragazzi sanno sopportare, anche se a caro prezzo. In generale, perdono la capacità di sopportare qualsiasi altro peso. I nostri diplomati, quindi, sono inutili, deboli nel corpo, senza alcun gusto per il lavoro, e semplici imitatori. Soffrono un'atrofia delle facoltà creative e della capacità di pensiero originale, e crescono senza lo spirito di iniziativa e le qualità della perseveranza, del coraggio e della mancanza di paura. È per questo che siamo incapaci di fare nuovi progetti o di portare a termine quelli che abbiamo intrapreso. I pochi che promettono bene riguardo a queste qualità in genere muoiono giovani. Un inglese ha detto che la differenza tra un europeo e la gente di altri paesi è la stessa che c'è tra una scrittura originale e la sua impressione su carta assorbente. La verità contenuta in questa affermazione non va attribuita a qualche naturale o innata incapacità da parte degli asiatici. La ragione risiede, in larga misura, nell'uso di un mezzo per l'educazione non idoneo. I nativi del Sudafrica sono intraprendenti, fisicamente solidi e dotati di carattere. Essi non hanno i nostri mali come il matrimonio tra bambini ecc., e tuttavia la loro condizione è simile alla nostra. Perché? Perché essi vengono educati attraverso l'olandese. Essi sono in grado, come noi con l'inglese, di acquisire in breve tempo la padronanza di quella lingua, e come noi alla fine del loro periodo di istruzione si indeboliscono nel corpo e nella mente e spesso diventano meri imitatori. Anche presso di loro l'originalità scompare insieme alla lingua madre. Soltanto noi, gente educata all'inglese, siamo in grado di valutare l'entità della perdita. Possiamo farcene un'idea se consideriamo quanto piccola è la nostra influenza sulla massa del nostro popolo. Le osservazioni critiche che di tanto in tanto i nostri genitori facevano riguardo alla nostra educazione hanno qualche senso. Noi andiamo in estasi per i successi di Bose e Ray[55], ma io sono convinto che, se negli ultimi

55. Sir Jagdish Chandra Bose (1858-1937) è stato un poliedrico scienziato bengalese: si è occupato di biologia e botanica, ma è stato anche autore di romanzi

cinquant'anni fossimo stati educati nella nostra lingua madre, Bose e Ray non sarebbero stati per noi motivo di stupore.

Tralasciando la questione se il nuovo zelo e l'energia esibiti attualmente dai giapponesi siano ben incanalati, troviamo la loro impresa davvero notevole. Essi hanno risvegliato il popolo attraverso l'uso della lingua madre. È per questo che tutto ciò che fanno porta il segno dell'originalità. Oggi essi sono nella posizione di poter insegnare ai loro insegnanti, smentendo il paragone dei popoli non europei con la carta assorbente. I giapponesi sono pieni di vitalità e il mondo intero guarda loro con stupore. Il sistema dell'educazione attraverso una lingua straniera provoca un danno incalcolabile.

D'altra parte quando si impartisce l'istruzione attraverso una lingua straniera si spezza la continuità tra la cultura che il bambino beve insieme al latte materno e le dolci parole che riceve e la formazione scolastica. Coloro che sono responsabili di questo sono nemici del popolo, per quanto oneste possano essere le loro intenzioni. Diventare vittime volontarie di questo sistema educativo significa tradire i propri doveri verso la propria madre. I danni fatti dall'educazione attraverso una lingua straniera non si fermano qui ma vanno molto oltre. Ciò ha creato un abisso tra le classi colte e le masse. Noi non conosciamo loro e loro non conoscono noi. Se le cose continueranno così, giungerà il tempo in cui la critica di Lord Curzon, che le classi istruite non rappresentano la gente comune, sarà vera.

Fortunatamente, sembra che le nostre classi istruite si stiano risvegliando dal loro torpore. Ora che stanno cominciando a venire in contatto con il popolo, essi stessi realizzano gli handicap appena descritti. In che modo possono contagiare il popolo con il loro entusiasmo? Certamente l'inglese non aiuta, laddove abbiamo poca o nessuna capacità di cavarcela con il gujarati. Sento molte persone dire che hanno grandi difficoltà ad esprimersi nella lingua madre. Questa barriera ostruisce la corrente della vita del popolo. Introducendo l'istruzione attraverso l'inglese Macaulay aveva un intento sincero. Egli disprezzava la nostra letteratura. Il suo disprezzo ci

di fantascienza. Prafulla Chandra Ray (1861-1944) è stato un grande chimico.

ha contagiati, ed abbiamo perso il nostro equilibrio. Infatti in ciò abbiamo di gran lunga superato i nostri maestri inglesi. Macaulay voleva che diventassimo propagandisti della civiltà occidentale presso le masse. La sua idea era che l'educazione inglese ci avrebbe aiutato a sviluppare la forza del carattere e che alcuni di noi avrebbero diffuso le nuove idee presso il popolo. Non è importante qui considerare se queste idee erano abbastanza buone da essere diffuse tra la gente. Dobbiamo prendere in considerazione solo la questione del mezzo dell'istruzione. Abbiamo scorto nell'educazione inglese una opportunità per guadagnare denaro ed abbiamo quindi dato importanza all'uso dell'inglese. Alcuni hanno imparato in questo modo il patriottismo. L'idea originaria è così passata in secondo piano, ed abbiamo ricevuto un grande danno dall'uso dell'inglese esteso oltre le intenzioni originali di Macaulay.

Se avessimo avuto nelle nostre mani il potere politico, avremmo scoperto l'errore abbastanza presto ed avremmo trovato inaccettabile rinunciare alla lingua madre. I funzionari non vi hanno rinunciato. Non molti sanno che il gujarati è considerato la lingua dei nostri tribunali. Il governo traduce le leggi anche in gujarati. I discorsi tenuti alla corte vengono tradotti simultaneamente in gujarati. Sappiamo che sulle banconote il gujarati è presente insieme all'inglese. I calcoli matematici che gli agrimensori devono imparare sono difficili. Se dovessero farli in inglese, il lavoro del Dipartimento delle Entrate sarebbe molto dispendioso. Per questo essi hanno sviluppato una terminologia gujarati ad uso degli agrimensori, con parole che ci sorprenderebbero piacevolmente. Se amiamo sinceramente la nostra lingua, possiamo fin d'ora usare le risorse a nostra disposizione. Se gli avvocati cominciassero ad usare il gujarati per il loro lavoro, molti soldi dei clienti sarebbero risparmiati. I clienti inoltre otterrebbero la necessaria conoscenza della legge e dei loro diritti. Sarebbero risparmiate anche le spese per gli interpreti. I termini legali passerebbero nell'uso comune. Naturalmente, gli avvocati potrebbero avere qualche problema a fare questo. Io credo, e la mia convinzione è supportata dall'esperienza, che ciò non danneggerà gli interessi del cliente. Non c'è ragione di temere che davanti alla corte delle ragioni difese in gujarati ab-

biano meno peso che se presentate in inglese. È obbligatorio per gli esattori ed altri ufficiali governativi conoscere il gujarati. Ma, a causa della nostra folle passione per l'inglese, permettiamo che la loro conoscenza si arrugginisca.

Si sostiene che non c'è nulla di male nel fatto che la gente impari l'inglese e lo usi per guadagnare denaro e coltivare grazie ad esso un senso di patriottismo. Ma è una tesi che non riguarda l'uso dell'inglese nell'insegnamento. Rispetteremo una persona che impari l'inglese per acquisire ricchezze o per fare il bene del paese, ma ciò non può indurci a dire che l'inglese deve essere usato nell'insegnamento. Qui intendo solo mettere in evidenza le conseguenze dannose dell'uso dell'inglese nell'insegnamento, a causa di questi due sviluppi. Alcuni ritengono che solo coloro che conoscono l'inglese abbiano dimostrato patriottismo. Negli ultimi due mesi siamo stati testimoni di qualcosa di molto diverso. Possiamo tuttavia accettare questa affermazione, con la precisazione che gli altri non hanno avuto le opportunità che hanno coloro che conoscono l'inglese. Il patriottismo indotto dalla conoscenza dell'inglese non è stato contagioso. Il vero patriottismo è una forza espansiva che si propaga da sé. Al patriottismo di coloro che conoscono l'inglese manca questa qualità.

Si dice anche che, per quanto questo argomento sia corretto, questa idea non è praticabile oggi. «È un peccato che lo studio di altri argomenti debba risentirne a causa della eccessiva importanza data all'inglese, ed è da deplorare che molta della nostra energia mentale sia usata per padroneggiare quella lingua. Ma, a mio umile parere, i rapporti che abbiamo con gli inglesi non ci lasciano alternative, se non quella di accettare l'attuale sistema, cercando nel frattempo una via d'uscita». Questa è l'opinione non di uno scrittore ordinario, ma di uno dei principali studiosi del Gujarat e di un grande amante della nostra lingua madre. Noi non possiamo fare a meno di tener conto di ciò che dice Acharya Dhruva[56]. Pochi possono vantare la sua esperienza. Egli ha reso un grande servizio nei campi dell'educazione e della letteratura. Ha l'assoluto diritto di consigliare e di criticare. Stando

56. Anandshankar Bapubhai Dhruva: studioso di sanscrito e scrittore.

così le cose, un uomo come me deve pensarci due volte prima di esprimere un'opinione differente. Shri Anandshankarbhai ha espresso in forma cortese il punto di vista di tutti i difensori dell'inglese. Abbiamo il dovere di prendere in considerazione questo punto di vista. Inoltre, la mia posizione riguardo a questo è piuttosto imbarazzante. Sto conducendo un esperimento di educazione nazionale sotto la sua guida e supervisione. In questo esperimento stiamo insegnando in lingua madre. In considerazione di queste strette relazioni, esito naturalmente a scrivere qualsiasi cosa per criticare le sue opinioni. Fortunatamente, Acharya Dhruva ha considerato l'insegnamento in inglese e quello nella lingua madre solo come esperimenti, e non ha espresso alcuna opinione definitiva sull'una o sull'altra. Non ho, quindi, tanta esitazione nel dar voce alla mia opposizione a tale modo di vedere, quanta ne avrei in un caso diverso.

Noi diamo un'importanza eccessiva ai nostri rapporti con gli inglesi. Sono consapevole che in questa Conferenza non possiamo discutere questa questione con totale libertà. Ma non è improprio dire anche a coloro che non possono prendere parte alle faccende politiche che il governo inglese in India dovrebbe essere finalizzato al bene del nostro paese. Esso non può avere altra giustificazione. Gli stessi governanti inglesi ammettono che quando una nazione governa su un'altra è una situazione intollerabile per entrambi, che è un male ed un danno per entrambi. Ciò viene accettato in via di principio nelle discussioni che riconoscono il punto di vista altruistico. Quindi, se fosse provato a sufficienza tanto per i governanti che per i governati che educare usando l'inglese indebolisce l'energia del nostro popolo, allora bisognerebbe immediatamente cambiare la lingua usata nell'educazione. Gli ostacoli che si presenteranno diventeranno allora una sfida per noi. Se si accetta questo modo di vedere, non saranno necessari altri argomenti per convincere quelli che, come Acharya Dhruva, ammettono l'attuale prosciugamento delle nostre energie mentali.

Non penso che sia necessario prendere in considerazione se insegnare nella lingua madre potrà avere qualche effetto negativo nella conoscenza dell'inglese. Non è necessario che tutti gli indiani istruiti padroneggino questa lingua straniera. Non solo. Sostengo in

tutta umiltà che non è necessario scomodarsi per creare il desiderio di questa competenza.

È vero che alcuni indiani devono imparare l'inglese. Sembra che Acharya Dhruva abbia esaminato la questione solo dal punto di vista dell'educazione superiore. Se tuttavia consideriamo la questione da ogni punto di vista, giungeremo alla conclusione che solo due tipi di persone hanno bisogno di imparare l'inglese:

1. Persone con senso civico che possiedano una particolare attitudine per le lingue, abbiano tempo libero a vogliano studiare la letteratura inglese per mettere i frutti del loro studio a disposizione del popolo, o usarlo per i contatti con i governanti.

2. Coloro che vogliono usare la loro conoscenza dell'inglese per vantaggi economici.

Non c'è nulla di male nel fornire a questi due tipi di persone una conoscenza approfondita dell'inglese come argomento opzionale. Dobbiamo anche mettere a disposizione ogni struttura necessaria a questo fine. Ma con questa sistemazione l'istruzione avverrà per mezzo della lingua madre. Acharya Dhruva teme che, se non usiamo l'inglese come lingua dell'istruzione, ma la studiamo come semplice lingua straniera, essa seguirà la sorte del persiano, del sanscrito eccetera. Devo dire, con il massimo rispetto per l'Acharya, che questo punto di vista non è del tutto corretto. Vi sono molti inglesi che conoscono bene il francese e lo usano in modo soddisfacente per il loro lavoro, anche se hanno ricevuto la loro educazione in inglese. Anche in India vi sono numerosi indiani che conoscono abbastanza bene il francese, pur avendolo imparato attraverso l'inglese. La verità è che quando l'inglese occuperà il suo posto e la lingua madre avrà conquistato il suo ruolo legittimo, le nostre menti che attualmente sono prigioniere si libereranno dallo stato di costrizione, e non sarà una grande fatica imparare l'inglese per dei cervelli ben coltivati, ben esercitati ed ancora freschi. Credo anche che l'inglese imparato in queste condizioni sarà per noi di maggior vantaggio che adesso. Con le nostre intelligenze vigorose e fresche, saremo capaci di usarlo con maggior frutto. Dal punto di vista pratico del guadagno e della perdita, il corso proposto risulterà efficace per promuovere tutti i nostri interessi.

Quando cominceremo ad essere educati nella nostra lingua, le nostre relazioni domestiche assumeranno un carattere differente. Oggi non siamo in grado di fare in modo che le nostre mogli sino realmente le nostre compagne di vita. Esse hanno poca consapevolezza di ciò che facciamo fuori casa. I nostri genitori non sanno nulla di ciò che impariamo a scuola. Quando riceveremo l'educazione nella nostra madre lingua, sarà facile educare il lavandaio, il barbiere, il *bhangi*[57] ed altre persone che ci offrono i loro servizi. In Inghilterra si discute di politica con il barbiere, mentre taglia i capelli. Qui non possiamo farlo nemmeno con i membri della nostra famiglia. La ragione non è nel fatto che essi sono ignoranti. Essi sanno non meno cose del barbiere inglese. Noi parliamo con loro del *Mahabharata*, del *Ramayana* e dei luoghi sacri, perché sono queste le cose di cui il popolo sente parlare e che impara. Ma la conoscenza che otteniamo a scuola non filtra agli altri, nemmeno ai membri della nostra famiglia, perché non possiamo insegnare loro ciò che abbiamo imparato in inglese.

Attualmente gli atti delle nostre Assemblee Legislative sono in inglese. Lo stesso vale per gli altri organismi. Di conseguenza, le ricchezze della nostra conoscenza giacciono sepolte, un po' come il tesoro dell'avaro. La stessa cosa accade nei nostri tribunali. Spesso i giudici offrono consigli utili, i contendenti vorrebbero sapere cosa dicono, ma non riescono a sapere altro che la sentenza sintetica alla fine. Non sono nemmeno in grado di seguire gli argomenti dei loro avvocati. Avviene la stessa cosa con i medici, che hanno ricevuto una formazione scolastica in lingua inglese. Non sono in grado di educare i pazienti, come dovrebbero. Non conoscono nemmeno i termini in gujarati per indicare le diverse parti del corpo. Di conseguenza, molti di loro non mostrano alcun interesse per i loro pazienti che vada al di là dello scrivere la prescrizione. Qualcuno ha detto che sconsideratamente consentiamo che vadano sprecate grandi masse d'acqua che scorrono già lungo le colline. Così, anche, produciamo concime prezioso, che vale milioni, ma che ci procura solo malattie.

57. Appartenente ad una casta indiana tradizionalmente dedita alla pulizia delle latrine.

Ugualmente, schiacciati sotto il peso dell'inglese e mancando di lungimiranza, non siamo in grado di dare al popolo ciò che è suo diritto avere. Questa non è una esagerazione, ma esprime soltanto l'intensità del mio sentire su questo punto. Dovremo pagare a caro prezzo il nostro disprezzo della lingua madre. È una cosa che ci ha già portato grandi danni. Considero il principale dovere delle persone istruite salvare le masse da ulteriori danni al riguardo.

Non vi son limiti allo sviluppo del gujarati, la lingua di Narasinh Mehta[58], la lingua in cui Nandshankar[59] ha scritto *Karanghelo*, che è stata coltivata da scrittori come Navalram[60], Narmadashankar[61], Manilal[62], Malabari[63], in cui il defunto poeta Rajchandra[64] ha espresso le sue parole immortali, una lingua che è al servizio delle comunità hindu, musulmane e parsi, che ha avuto, tra coloro che l'hanno usato, uomini dalle vite sante, uomini magnificenti, marinai audaci che hanno attraversato gli oceani, e che fa risuonare ancora oggi sulle colline de Kathiawad le storie eroiche che celebrano Mulu Manek e Jodha Manek[65]. Cos'altro ci si aspetta dagli abitanti del Gujarat, se non che usino una tale lingua per la loro educazione? È penoso che se ne debba anche discutere.

Infine, per concludere con questo argomento, richiamo la vostra attenzione sugli articoli del Dr. Pranjivandas Mehta al riguardo. Sono state pubblicate traduzioni in gujarati di questo articolo, e vi consiglio di leggerle. Troverete in essi molte idee che supportano questo punto di vista.

58. Santo-poeta del Gujarat (1414-1481 circa).

59. Nandshankar Tuljashankar Mehta (1835-1905), scrittore del Gujarat. *Karanghelo* (1866) è il primo romanzo storico della letteratura del Gujarat.

60. Navalram Laxmishankar Pandya (1836-1888), letterato del Gujarat.

61. Narmadashankar Lalshankar Dave (1833-1886), poeta del Gujarat.

62. Scrittore e pensatore del Gujarat, figlio di Shri Revashankar Jhaveri, amico di Gandhi.

63. Bekramji Mervanji Malabari (1854-1912), poeta, giornalista e riformatore sociale.

64. Rajchandra Raojibhai Mehta, poeta e pensatore jainista che influenzò profondamente Gandhi.

65. Protagonisti della rivolta del Gujarat contro il dominio inglese nel 1857-1859.

Se dunque siamo convinti che è bene adottate la madre lingua nell'educazione, la cosa successiva da fare è considerare i passi da compiere per rendere effettiva questa decisione. Senza approfondire le singole questioni, vi presento i passi necessari nell'ordine in cui mi vengono in mente:

1. Le persone del Gujarat che conoscono l'inglese non dovrebbero usarlo tra di loro, né intenzionalmente né inavvertitamente.

2. Coloro che possiedono una buona conoscenza sia dell'inglese che del gujarati dovrebbero tradurre in gujarati i libri e le idee utili inglesi.

3. Delle società per la promozione dell'educazione dovrebbero preparare dei libri di testo.

4. I ricchi tra di noi dovrebbero avviare in diversi luoghi scuole per impartire l'educazione in lingua gujarati.

5. Al tempo stesso, varie conferenze ed associazioni educative rivolgeranno petizioni al governo per usare la lingua madre nell'educazione. I tribunali e gli organi legislativi dovrebbero riportare i loro resoconti in gujarati e la gente dovrebbe usare il gujarati in ogni suo lavoro. Bisogna cambiare la pratica prevalente di selezionare per i posti di lavoro redditizi solo coloro che conoscono l'inglese, ed i candidati devono essere scelti in base al merito, e senza discriminazioni linguistiche. Sarà presentata anche una petizione affinché il governo apra scuole che consentano ai suoi dipendenti di acquisire la necessaria conoscenza del gujarati.

Si può fare eccezione a questo programma in un caso. Si sa che nell'Assemblea Legislativa vi sono membri marathi, sindhi e gujarati e, forse, anche qualcuno dal Karnataka. La difficoltà è abbastanza seria, ma non insormontabile. Coloro che parlano telugu hanno già sollevato la questione, e non c'è dubbio che un giorno vi sarà una riorganizzazione delle province sulla base della lingua. Nel frattempo, i membri dell'Assemblea devono avere il diritto di parlare o in hindi o nella loro lingua madre. Se trovate questa proposta ridicola oggi, devo dirvi, col dovuto rispetto, che le proposte più radicali appaiono ridicole all'inizio, e ad uno sguardo superficiale. Io sono dell'opinione che il progresso del nostro paese dipenda largamente dalla nostra decisione riguardo alla questione della lingua da usare nell'educa-

zione. Penso quindi che la mia proposta abbia grandi conseguenze. Quando la madre lingua otterrà maggiore considerazione ed avrà il giusto riconoscimento, che è quello di lingua ufficiale, essa rivelerà un potere e delle capacità attualmente impensabili.

Come abbiamo considerato la questione della lingua da usare nell'educazione, così è necessario analizzare anche quella della lingua nazionale. Se essa è l'inglese, allora bisogna che sia materia obbligatoria.

Può l'inglese diventare la nostra lingua nazionale? Alcuni dei nostri intellettuali, buoni patrioti, sostengono che discutere se l'inglese debba diventare lingua nazionale rivela una certa ignoranza, poiché è già così. Sua Eccellenza il Vicerè nel suo recente discorso si è limitato ad esprimere la speranza che esso occupi questo posto. Il suo zelo non lo ha portato fino ad affermare che esso è già diventato la nostra lingua nazionale e che c'è poco da discutere al riguardo. Egli crede che l'inglese si diffonderà nel paese ogni giorno di più, che entrerà nelle nostre case, e finalmente otterrà lo status di lingua nazionale. Ad una considerazione superficiale questo modo di vedere appare corretto. Ma una riflessione più approfondita mostrerà che l'inglese non può né deve diventare la nostra lingua nazionale.

(Caratteristiche di una lingua nazionale)

Vediamo quali requisiti deve avere una lingua nazionale:

1. Dev'essere facile da imparare per i funzionari del governo.

2. Dev'essere impiegabile come mezzo per le relazioni religiose, economiche e politiche in tutta l'India.

3. Dev'essere parlata da un largo numero di indiani.

4. Dev'essere facile da imparare per ogni indiano.

5. Nella scelta di una lingua nazionale, non bisogna considerare circostanze temporanee o transitorie.

L'inglese non ha nessuna di queste caratteristiche.

Il primo punto dovrebbe essere messo alla fine, ma l'ho messo lì perché sembra che l'inglese soddisfi quella condizione. Un esame più attento, tuttavia, mostra che già ora esso non è una lingua facile da

imparare e da usare per i funzionari del governo. La Costituzione, in base alla quale siamo governati, prevede che il numero dei funzionari inglesi diminuirà progressivamente finché alla fine non resteranno che il Viceré e pochi altri. Anche ora, la maggioranza di coloro che sono al servizio del governo sono indiani, ed il loro numero crescerà con il passare del tempo. Penso che nessuno possa negare che per loro l'inglese è più difficile di qualsiasi lingua indiana.

Riguardo al secondo requisito, penso che le relazioni religiose in inglese saranno impossibili fino a quando il popolo in tutta l'India non comincerà a parlare inglese. Diffondere l'inglese presso le masse fino a questo punto appare quasi impossibile.

L'inglese non soddisfa il terzo requisito semplicemente perché non è la lingua parlata da un largo numero di indiani.

Nemmeno il quarto requisito può essere soddisfatto dall'inglese, perché non è una lingua facile da imparare per tutto il nostro popolo.

Considerando il quinto punto, vediamo che lo status attuale dell'inglese è temporaneo; in un assetto permanente il ruolo dell'inglese negli affari nazionali sarà molto limitato, ammesso che ne avrà uno. Sarà necessario per i rapporti con l'Impero inglese e resterà la lingua della diplomazia tra differenti paesi all'interno dell'Impero; questa è una questione diversa. Resterà certamente necessario per questi scopi. Noi non abbiamo alcun rancore verso l'inglese. Vogliamo solo che esso non vada oltre i propri limiti; insistiamo solo su questo. L'inglese resterà la lingua dell'Impero, e di conseguenza dovremo chiedere ai nostri Malaviya, ai nostri Shastri ed ai nostri Banerjea di impararlo[66], sicuri che essi accresceranno la gloria dell'India presso le altre terre. Ma l'inglese non può essere la lingua nazionale dell'India. Dargli questa posizione sarebbe come introdurre nel nostro paese l'esperanto. Pensare che l'inglese possa diventare la nostra lingua nazionale è segno di debolezza, come il tentativo di introdurre l'esperanto sarebbe segno di pura ignoranza.

66. Madan Mohan Malaviya, Srinivasa Sastri e Surendranath Banerjea erano noti per la loro padronanza dell'inglese.

(Lo hindi come lingua nazionale)

Quale lingua, allora, soddisfa tutti e cinque i requisiti? Dobbiamo ammettere che tale lingua è lo hindi.

Chiamo hindi la lingua che parlano hindu e musulmani nel nord, e che viene scritta con caratteri devanagari o urdu. Vi sono state alcune obiezioni a questa definizione.

Si è sostenuto che hindi e urdu sono due lingue diverse, ma questo non è corretto. Hindu e musulmani parlano la stessa lingua nel nord dell'India. La differenza è stata creata dalle classi colte. Gli hindu colti hanno sanscritizzato il loro hindi, con il risultato che i musulmani non riescono più a comprenderlo. I musulmani di Lucknow hanno persianizzato il loro urdu e lo hanno reso incomprensibile per gli hindu. Per le masse entrambe le lingue sono straniere e quindi inutili. Ho vissuto nel nord ed ho frequentato liberamente sia hindu che musulmani e, benché la mia conoscenza dello hindi sia limitata, non ho mai avuto difficoltà a comunicare con essi adoperandolo. Quindi, che lo si chiami hindi o urdu, la lingua del popolo del nord dell'India è fondamentalmente la stessa. Se la scrivete con i caratteri urdu la chiamate urdu, se la scrivete con i caratteri nagari la chiamate hindi.

Resta ora la questione della scrittura. Al momento, i musulmani usano certamente i caratteri urdu e molti degli hindu quelli devanagari. Dico «molti» perché anche oggi migliaia di hindu scrivono usando i caratteri urdu e non conoscono la scrittura devanagari. Alla fine, quando hindu e musulmani avranno smesso di guardarsi con diffidenza reciproca, quando saranno scomparse le cause di questa diffidenza, la scrittura più diffusa e più popolare sarà adoperata in modo più ampio e diventerà la scrittura nazionale. Nel frattempo, hindu e musulmani che desiderano scrivere le loro istanze con la scrittura urdu devono essere liberi di farlo, ed esse devono essere accettate dagli uffici del governo.

Nessuna altra lingua può competere con lo hindi nel soddisfare quei cinque requisiti. Dopo lo hindi viene il bengali. Ma gli stessi bengalesi usano lo hindi al di fuori del Bengala. Chi parla hindi lo parla ovunque vada, e nessuno si meraviglia di ciò. I predicatori hindi

ed i maulana musulmani tengono sempre i loro discorsi religiosi in hindi ed urdu, ed anche le masse analfabete li comprendono. Anche un analfabeta del Gujarat, quando va al nord, tenta di pronunciare qualche parola in hindi, ma l'uomo del nord che lavora come portinaio dell'uomo d'affari di Bombay si rifiuta di parlare in gujarati, ed è l'altro, il datore di lavoro, che è obbligato a parlare con lui in uno hindi zoppicante. Ho sentito parlare hindi anche nelle lontane province dravidiane[67]. Non è corretto dire che a Madras bisogna conoscere l'inglese. Anche lì ho usato lo hindi per ogni necessità. Nei treni, ho sentito centinaia di passeggeri di Madras che parlavano ad altri in hindi. Inoltre i musulmani di Madras conoscono abbastanza bene lo hindi. Bisogna notare che i musulmani in tutta l'India parlano l'urdu, e si trovano in gran numero in ogni provincia. Perciò lo hindi si è già imposto come lingua nazionale in India. Lo stiamo usando come tale da molto tempo. La nascita dello stesso urdu indica che lo hindi è utile a questo scopo. I re musulmani non riuscirono a rendere il persiano o l'arabo lingue nazionali, ed allora accettarono la grammatica hindi e, usando la scrittura urdu, usarono molte parole persiane. Essi non potevano usare una lingua straniera nei loro rapporti con le masse. Anche gli inglesi si sono resi conto di questa situazione. Chi sa qualcosa di affari militari sa che essi hanno dovuto adottare termini tecnici hindi ed urdu per comunicare con i soldati locali.

Vediamo dunque che solo lo hindi può diventare la nostra lingua nazionale, anche se la cosa presenta qualche difficoltà per le classi colte di Madras.

Per la gente del Maharashtra, del Gujarat, del Sindhi e del Bengala, la cosa è molto facile. In pochi mesi essi possono acquisire una padronanza dello hindi sufficiente per usarlo nelle relazioni con persone di qualsiasi parte dell'India. Non è così facile per gli amici tamil. Il tamil ed altre lingue del sud appartengono al gruppo dravidico. La struttura e la grammatica di queste lingue sono diverse da quelle del sanscrito. Non c'è nulla in comune tra questi due gruppi, tranne

67. Gli stati meridionali di Andhra, Kerala, Mysore e Madras, nei quali si parlano le lingue del gruppo dravidico.

poche parole. Ma la difficoltà di imparare lo hindi è limitata solo alle classi colte. Abbiamo motivo di credere nel loro spirito patriottico e di sperare che essi vorranno fare uno sforzo speciale per imparare lo hindi. Quanto al futuro, se lo hindi otterrà lo status che gli è dovuto, esso sarà introdotto in ogni scuola di Madras ed aumenteranno le possibilità di contatto tra Madras e le altre province. L'inglese non è riuscito a raggiungere le masse che parlano le lingue dravidiche, ma lo hindi vi riuscirà rapidamente. La gente che parla telugu ha già cominciato a muoversi in questa direzione. Se questa Conferenza giungerà ad una decisione sulla questione della lingua nazionale, dovremo pensare ai modi per mettere in pratica la decisione. Le misure proposte per la promozione della lingua madre potranno, con qualche modifica, essere applicate ugualmente alla lingua nazionale. La differenza è che la responsabilità di rendere il gujarati la lingua in cui si insegna nella nostra provincia ricadrà soprattutto sulle nostre spalle, mentre l'intero paese dovrà prendere parte al movimento per popolarizzare la lingua nazionale.

Abbiamo discusso la questione della lingua da usare nell'educazione, della lingua nazionale e, incidentalmente, del ruolo dell'inglese. Dobbiamo ora considerare se vi sono difetti nell'attuale sistema di educazione scolastica.

Le opinioni sono concordi su questo punto. Sia il governo che l'opinione pubblica condannano il sistema attuale. Vi sono tuttavia differenze di opinione riguardo gli aspetti da mantenere e quelli da rifiutare. Non sono abbastanza competente per discutere queste differenze. Proverò solo a proporre a questa Conferenza le mie conclusioni.

(L'esperienza di Gandhi in campo educativo)

Poiché l'educazione non è il mio campo, ho qualche esitazione a dire qualcosa su questo argomento. Quando sento qualcuno parlare di qualcosa di cui non ha esperienza pratica e che è quindi al di fuori della sua portata, divento impaziente e mi viene da sgridarlo. Sarebbe normale per un avvocato perdere la pazienza ed arrabbiarsi con un medico che parlasse di diritto. Allo stesso modo, penso che coloro

che non hanno esperienza nel campo dell'educazione non abbiano il diritto di presentare critiche su questioni connesse all'educazione. Devo dunque dire qualche parola riguardo i miei requisiti per parlare di questo argomento.

Ho cominciato a riflettere sull'educazione moderna venticinque anni fa. Avevo la cura dei miei figli e dei figli dei miei fratelli e sorelle. Ero consapevole dei difetti delle nostre scuole, e quindi cominciai a sperimentare con i miei bambini. Senza dubbio, nel far ciò li ho sballottati parecchio. Alcuni li ho mandati in un luogo ed altri in un altro. Ad alcuni ho insegnato io stesso. La mia insoddisfazione riguardo il sistema prevalente è rimasta la stessa anche quando ho lasciato il Sudafrica ed ho dovuto riflettere ulteriormente sulla cosa. Per molto tempo ho diretto la Indian Education Society. Non ho mai mandato i miei ragazzi a scuola. Mio figlio maggiore è stato testimone delle diverse tappe attraverso le quali sono passato. Egli, deluso, mi ha lasciato ed è andato a studiare per qualche tempo in una scuola di Ahmedabad. Ma, come si è accorto dopo, ciò non lo ha beneficiato particolarmente. Sono convinto che coloro che non ho mandato a scuola non ne hanno sofferto ed hanno ricevuto davvero una buona formazione. Sono conscio delle loro lacune, ma esse sono dovute al fatto che la loro crescita è avvenuta quando i miei esperimenti erano appena all'inizio, e quindi essi erano vittima delle modifiche in itinere, nonostante la continuità dell'idea di fondo. Durante la lotta satyagraha in Sudafrica c'erano cinquanta ragazzi che studiavano sotto la mia supervisione. Le linee generali del lavoro scolastico furono tracciate da me, e non avevano nulla in comune con il sistema in voga nelle scuole del governo o nelle altre. Oggi si sta facendo uno sforzo simile e si è avviata ad Ahmedabad una Scuola Nazionale, con la benedizione di Acharya Dhruva e di altri studiosi. Oggi ha cinque mesi. Il professor Sankalehand Shah, proveniente dal Gujarat College, ne è il dirigente. Egli si è formato con il Prof. Gajjar, e vi sono con lui molti altri amanti della lingua. Nel complesso, la responsabilità dello schema educativo è mia, ma esso ha l'attiva approvazione di tutti i docenti coinvolti. Essi si sono dedicati al lavoro, contenti di ricevere un salario appena sufficiente ai loro bisogni. Anche se le circostanze non mi permettono di insegnare in questa scuola, sono costantemente

attento ai suoi problemi. Il mio contributo, dunque, non è proprio quello di un dilettante, non è del tutto privo di riflessione. Vorrei che teneste conto di questo, nel considerare le mie critiche al sistema educativo prevalente.

Mi è sempre sembrato che l'attuale sistema educativo non presti attenzione al modo di vivere diffuso nelle nostre famiglie. Naturalmente quando il sistema è stato stabilito non si è tenuto conto dei nostri bisogni.

Macaulay disprezzava la nostra letteratura. Pensava che fossimo troppo superstiziosi. La maggior parte di coloro che hanno realizzato lo schema per l'educazione ignoravano del tutto la nostra religione. Alcuni di loro la consideravano una falsa religione. Le nostre scritture erano considerate semplici raccolte di superstizioni. La nostra civiltà sembrava loro piena di difetti. Poiché siamo decaduti, essi hanno pensato che le nostre istituzioni dovessero essere imperfette. Con le migliori intenzioni, dunque, hanno costruito una struttura sbagliata. Dal momento che c'era stato un nuovo inizio, coloro che pianificarono l'istruzione pensarono solo ai bisogni immediati della situazione. Tutto è stato pensato con questa idea in mente, che i governanti avevano bisogno di avvocati, dottori e impiegati, e che la gente avrebbe dovuto ricevere un nuovo tipo di conoscenza. Di conseguenza i libri venivano scritti senza alcuna considerazione per il nostro modo di vivere. Per usare un proverbio inglese, si mise il carro davanti ai buoi.

(Storia e geografia)

Shri Malabari ha detto che, se bisogna insegnare storia e geografia ai bambini, bisogna cominciare con la storia e la geografia del proprio luogo. Io invece ricordo di aver dovuto memorizzare le contee dell'Inghilterra, con il risultato che una disciplina interessante come la geografia è diventata veleno per me. Non trovai nella storia nulla che mi entusiasmasse. La storia è un buon mezzo per inculcare il patriottismo. Ma il modo in cui veniva insegnata a scuola non mi diede alcun motivo per essere orgoglioso del mio paese. Per imparare questo ho dovuto leggere altri libri.

(L'aritmetica)

Nell'insegnamento dell'aritmetica e degli argomenti collegati il metodo tradizionale difficilmente trova spazio. È quasi completamente abbandonato. Con la scomparsa del metodo locale per imparare le tavole pitagoriche, abbiamo perso la capacità di fare calcoli rapidi, che i nostri padri possedevano.

(La scienza)

La scienza tende ad essere arida e noiosa. I nostri bambini non riescono ad usare ciò che imparano in questo campo. Una scienza come l'astronomia, che dovrebbe essere insegnata ai ragazzi all'aperto mostrando loro le stelle nel cielo viene insegnata attraverso i libri. Non credo che molti ragazzi ricordino come decomporre l'acqua nei suoi elementi costitutivi una volta lasciata la scuola.

(L'igiene)

Per quanto riguarda l'igiene, non è esagerato dire che non viene insegnata affatto. Dopo sessant'anni di educazione non sappiamo come proteggerci da epidemie come il colera e la peste. Considero una macchia molto grave sul nostro sistema educativo il fatto che i nostri medici non siano riusciti a sradicare questi mali. Ho visitato centinaia di case. Non posso dire di aver trovato in esse prove di un qualche conoscenza dell'igiene. Ho molti dubbi sul fatto che anche i nostri diplomati sappiamo cosa fare nel caso del morso di un serpente. Se i nostri medici avessero cominciato ad imparare la medicina ad un'età più giovane, non darebbero una così misera prova di sé. Questo è il risultato disastroso del sistema nel quale veniamo educati. In quasi tutto il mondo la gente è riuscita a debellare la peste. Qui sembra che sia di casa, e migliaia di indiani muoiono di morte prematura. Se ciò va attribuito alla povertà, bisognerebbe chiedere al Dipartimento per l'Educazione come mai, dopo sessant'anni di educazione, c'è povertà in India.

(La formazione del carattere)

Dedichiamo ora la nostra attenzione ad un argomento che non viene insegnato affatto. Ogni educazione dev'essere finalizzata alla costruzione del carattere. Non vedo in che modo ciò possa essere fatto, se non attraverso la religione. Dobbiamo renderci conto che ci siamo gradualmente ridotti in una condizione nella quale abbiamo perso ciò che era nostro senza aver acquisito nulla di nuovo. Non posso approfondire, ma ho incontrato centinaia di insegnanti ed essi sospiravano di dolore raccontandomi le loro esperienze. Questo è un aspetto sul quale la Conferenza non può fare a meno di riflettere a fondo. Se gli allievi delle scuole smarriscono il carattere, tutto sarò perso.

Nel nostro paese dall'85 al 90 per cento delle persone sono impegnate nell'agricoltura. Non c'è bisogno di dire che nessuna conoscenza in questo particolare campo può essere di troppo, e tuttavia essa non ha posto nel curriculum scolastico fino alla fine dell'educazione superiore. È una situazione anomala che esiste solo in India.

Anche l'industria tessile sta cadendo in rovina. Essa offre lavoro ai contadini durante le loro ore libere. Il lavoro manuale non ha posto nel curriculum. La nostra educazione è in grado di produrre solo impiegati, e la sua tendenza generale è che anche orefici, fabbri e calzolai, una volta impigliati nelle sue maglie, diventano impiegati. Noi desideriamo che tutti abbiano una buona educazione. Ma come può aiutarci, la nostra educazione, se ci rende tutti impiegati?

(La formazione militare)

La scienza militare non ha posto nella nostra educazione. Personalmente non mi dispiace ciò. Penso anzi che questo possa costituire un vantaggio accidentale. Ma la gente vuole imparare ad usare le armi. A coloro che desiderano non dovrebbe essere negata l'opportunità di imparare, ma sembra che il nostro sistema educativo abbia completamente perso di vista, per così dire, questa scienza.

(La musica)

Non trovo alcun spazio dedicato alla musica. Essa esercita una potente influenza su di noi. Non ci rendiamo conto abbastanza di ciò, altrimenti faremmo tutto il possibile per insegnare musica ai nostri ragazzi e ragazze. Sembra che la composizione degli inni vedici segua criteri musicali. La musica armoniosa ha il potere di calmare l'angoscia dell'anima. A volte proviamo inquietudine nei luoghi in cui sono presenti molte persone. Questa inquietudine viene superata e calmata se tutti cantano un inno nazionale. Che centinaia di ragazzi cantino una poesia piena di coraggio e di spirito d'avventura e vengano ispirati dall'eroismo è un fatto non comune. Abbiamo un esempio del potere della musica nel fatto che i barcaioli ed i braccianti sollevano all'unisono le loro braccia al grido di *Harahar* e *Allabeli*, e ciò li aiuta nel loro lavoro. Ho visto amici inglesi che cercavano di combattere il freddo cantando. I nostri ragazzi cantano le canzoni delle rappresentazioni popolari con qualsiasi intonazione e senza alcuna considerazione di tempo e luogo, e suonano a casaccio harmonium ed altri strumenti, e questo li danneggia. Se invece essi ricevessero una adeguata formazione musicale non perderebbero il loro tempo cantando, o cercando di cantare, canzoni da music-hall. Come un cantante addestrato non canta mai stonato o fuori tempo, così chi ha imparato la musica classica non parteciperà alla musica di strada. La musica deve prendere parte ai nostri sforzi per il risveglio popolare. Le opinioni del dr. Ananda Coomaraswami[68] al riguardo meritano uno studio attento.

(L'educazione fisica)

Nel termine «addestramento fisico» includo sports, giochi ecc. Anche questi hanno ottenuto scarsa considerazione. I giochi locali sono stati abbandonati e si sono diffusi il tennis, il cricket e il football. Bisogna riconoscere che questi giochi sono divertenti, ma se non fossimo stati trascinati dall'entusiasmo per ogni cosa occidentale

68. Ananda Coomaraswami (1877-1947), grande storico dell'arte cingalese.

non avremmo abbandonato i nostri giochi indiani, poco costosi ma ugualmente interessanti, come il *gedi-dado,* il *gilli-danda,* il *kho-kho,* il *mag-matali,* il *kabaddi,* il *kharo pat,* il *nava nagelio,* il *sat tali*, ecc. Esercizi che fornivano l'addestramento più completo per ogni organo del corpo e le palestre vecchio stile in cui si insegnava la lotta libera sono quasi del tutto scomparsi. Penso che se c'è una cosa dell'Occidente che merita di essere copiata, questa è la marcia militare. Un amico una volta notò che non sappiamo camminare, soprattutto quando dobbiamo camminare in squadra e stare al passo. Camminare silenziosamente al passo, a centinaia o migliaia in file di due o di quattro, cambiando direzione di volta in volta, è una cosa che non sappiamo fare. Questo tipo di marcia non solo è utile in una battaglia reale, ma può essere di grande utilità in molte altre attività nella sfera del pubblico servizio, ad esempio per spegnere un fuoco, nel salvataggio di chi sta per annegare, nel trasporto su un *doli*[69] di ammalati e disabili, ecc. Queste pratiche possono avere un valido aiuto dalla marcia. È quindi necessario introdurre nelle nostre scuole i giochi locali, gli esercizi e la marcia militare di tipo occidentale.

(L'educazione delle donne)

L'educazione delle donne è imperfetta quanto quella degli uomini. Non si è tenuto alcun conto della relazione tra uomini e donne o del posto che la donna occupa nella società indiana.

L'educazione primaria dei due sessi può avere molto in comune, ma ci sono importanti differenze a tutti gli altri livelli. Poiché la Natura ha fatto uomini e donne diversi, è necessario mantenere una differenza nella loro educazione. Invero, essi sono uguali, ma hanno compiti diversi. È diritto della donna governare la casa, mentre l'uomo è padrone fuori di casa. L'uomo guadagna la vita, la donna risparmia e spende. La donna si occupa di nutrire il figlio. È lei a dar forma al suo futuro. È lei responsabile della costruzione del suo carattere. È lei che educa il suo bambino e quindi è madre della Nazione. L'uomo

69. Tipo di barella.

non è padre in questo senso. Dopo un certo tempo, un padre cessa di influenzare suo figlio; la madre non abdica mai al suo ruolo. Anche da adulto il figlio si comporta come un bambino in presenza di sua madre. Non può fare così con suo padre.

Se è questo il piano della Natura, ed è giusto che sia così, la donna non deve lavorare per guadagnarsi da vivere. Uno stato di cose in cui le donne lavorano come impiegate del telegrafo, dattilografe o tipografe non è, penso, buono; un simile popolo va in bancarotta e si mangia il suo capitale.

Se dunque è sbagliato lasciare le donne nell'ignoranza e reprimerle, è d'altro canto segno di decadenza e tirannia caricarle del lavoro normalmente fatto dagli uomini.

Dopo una certa età, dunque, bisogna prevedere per le donne un tipo di educazione diversa da quella degli uomini. Alle donne bisognerà insegnare l'amministrazione della casa, le cose da fare o da evitare quando sono incinte, l'allattamento e la cura dei figli. Redigere un tale piano presenta delle difficoltà. L'idea è nuova. La cosa migliore sarebbe costituire un comitato di uomini e donne di buona reputazione e ben informati, che sappiano guardare oltre e giungere alle soluzioni, e chiedere loro di presentare un piano adeguato.

Questo comitato dovrebbe considerare le misure da adottare per l'educazione delle ragazze dal momento in cui escono dall'infanzia. Vi sono, tuttavia, molte ragazze che sono state sposate prima della pubertà, ed il loro numero sta crescendo. Una volta sposate, scompaiono dalla vista. Ho presentato le mie opinioni al riguardo nella prefazione al primo libro della serie "Bhagini Samaj". La riproduco di seguito:

> Non risolveremo il problema dell'educazione femminile solo educando le ragazze. Vittime del matrimonio infantile, migliaia di ragazzine scompaiono dalla vista alla tenera età di dodici anni. Si trasformano in donne di casa! Fino a quando persiste questo malcostume, gli uomini dovranno imparare a diventare gli insegnanti delle loro mogli. Molte delle nostre speranze dipendono dal fatto che le donne vengano educate

sulle materie prima menzionate. Mi sembra che fino a quando le donne saranno semplici strumenti per darci piacere o cucinare per noi, e non diventeranno invece le nostre compagne di vita, partners uguali nella battaglia della vita, compartecipi delle nostre gioie o tristezze, i nostri sforzi saranno destinati al fallimento. Vi sono uomini che considerano le loro mogli non migliori degli animali. Di questo triste stato di cose si possono considerare responsabili molti detti sanscriti e il ben noto distico di Tulsidas, che dice: «Il tamburo, lo stupido, lo shudra e la donna hanno bisogno di essere picchiati»[70].

Adoro Tulsidas, ma non è un'adorazione cieca. O questo distico è una interpolazione o, se è suo, deve averlo scritto senza pensiero, riflettendo il punto di vista prevalente nella società di allora. Quanto ai detti in sanscrito, la gente sembra essere condizionata dall'impressione che ogni shloka scritto sia, in quanto tale, un precetto scritturale. Dobbiamo combattere questa impressione e sradicare l'abitudine generale di considerare le donne come degli esseri inferiori.

D'altra parte molti di noi, accecati dalla passione, considerano le donne come bellissime bambole da adorare come divinità e da decorare con ornamenti, come si fa con gli idoli, che vengono rivestiti di nuovi fronzoli ogni poche ore. Dobbiamo tenerci lontani anche da questo male. In definitiva, ci sarà salvezza per noi solo quando – e non prima – le nostre donne diventeranno per noi ciò che Uma era per Shankar, Sita per Rama, Damayanti per Nala, partecipando alle nostre decisioni, discutendo con noi, apprezzando e nutrendo le nostre aspirazioni, comprendendo e condividendo, con il loro meraviglioso intuito, le ansie inespresse della nostra vita pubblica e dandoci così la pace che calma. Difficilmente si potrà raggiungere questo obiettivo semplicemente avviando scuole femminili. Finché avremo al collo il cappio del matrimonio infantile, gli uomini devono essere gli insegnanti delle loro mogli, e ciò non solo per alfabetizzarle. Gradualmente

70. Citazione dal *Ramacharita Manasa*.

sarà possibile introdurre le donne ai temi della riforma sociale e politica. Non è essenziale per loro saper leggere e scrivere. In questo caso l'uomo dovrà cambiare il suo atteggiamento verso sua moglie. Se una ragazzina deve essere la sua allieva fino alla maggiore età, lui nel frattempo deve dedicarsi al *brahmacharya*. Se non fossimo schiacciati dal peso dell'inerzia, non sottoporremmo mai una ragazzina di dodici o quindici anni all'agonia del parto. Si dovrebbe rabbrividire al solo pensiero di una cosa del genere. Attualmente si tengono corsi e conferenze per le donne sposate. Tutto ciò va bene. Coloro che sono impegnati in questo lavoro sacrificano il loro tempo, e ciò va a loro credito. Mi sembra, tuttavia, che questi sforzi non produrranno molti risultati, finché gli uomini non si assumeranno il compito di cui ho detto. Una piccola riflessione mostrerà che ciò è evidente.

(Gli insegnanti)

Ovunque volgiamo lo sguardo, troviamo pesanti strutture create su fondamenta fragili. Coloro che sono selezionati come insegnanti per l'educazione primaria possiamo definirli tali come forma di cortesia, ma di fatto facciamo un uso errato della parola. L'infanzia è il periodo più importante della vita di una persona. Le conoscenze ricevute durante questo periodo non vengono più dimenticate. Ma è questo il periodo nel quale al bambino è consentito il minor tempo per imparare ed è tenuto prigioniero in non importa quale tipo di scuola. Penso che per attrezzare le scuole superiori e le università dovremmo fare delle spese che questo paese povero difficilmente può sopportare. Se invece l'educazione primaria fosse affidata ad insegnanti ben istruiti, con esperienza ed un forte carattere, in un ambiente che rifletta il rispetto per la bellezza della Natura e salvaguardi la salute degli alunni, otterremmo in breve tempo ottimi risultati. Non riusciremmo ad ottenere il cambiamento desiderato nemmeno se raddoppiassimo il salario mensile degli insegnanti attuali. Non è possibile ottenere grandi risultati con questi piccoli cambiamenti. Bisogna cambiare il modello stesso dell'educazione primaria. So che

è un'impresa difficile e che vi si frappongono non pochi ostacoli, ma trovare la soluzione di questo problema non dev'essere al di là delle possibilità del Gujarat Kelavani Mandal[71].

Devo forse precisare che non è mia intenzione trovare difetti negli insegnanti della scuola primaria. Il fatto che essi siano capaci di raggiungere risultati che vanno al di là delle loro possibilità è secondo me un fatto che va attribuito alla nostra nobile cultura ed alle nostre tradizioni. Sono sicuro che, dando loro una formazione sufficiente ed incoraggiandoli, questi stessi insegnanti raggiungeranno risultati al momento inimmaginabili.

(Se l'istruzione debba essere obbligatoria)

Penso che non è il caso che io parli riguardo al problema se l'istruzione debba essere libera ed obbligatoria. La mia esperienza è limitata. L'idea di imporre qualcosa come un dovere al nostro popolo non mi attrae, e pertanto non riesco a rassegnarmi a questa aggiunta ai loro obblighi. Sarebbe più appropriato al momento rendere l'istruzione libera ma opzionale e fare esperimenti. Sarà molto difficile rendere l'istruzione obbligatoria fino a che non sarà passato il periodo dell'autocrazia. L'esperienza del governo del Baroda[72] potrà esserci di qualche aiuto per prendere qualche decisione al riguardo. Le mie indagini mi hanno portato a conclusioni contrarie all'opportunità dell'istruzione obbligatoria, ma esse non sono state approfondite, e quindi non hanno molto peso. Spero che qualcuno dei delegati di questa Conferenza possa far luce su questo punto.

Sono convinto che fare petizioni al governo non sia la via migliore per correggere tutti i difetti di cui ho parlato. Il governo non può cambiare radicalmente le cose in un giorno. Sono i leader del popolo che devono avventurarsi in questo campo. La Costituzione britannica offre particolari opportunità per una tale iniziativa. Se pensiamo che qualsiasi cosa possa essere fatta solo ad opera del go-

71. L'istituzione educativa che ha organizzato la conferenza.

72. Lo stato del Baroda (oggi Vadodara) è stato unito al Gujarat dopo l'indipendenza.

verno, non realizzeremo i nostri scopi per molti anni. Come avviene in Inghilterra, dobbiamo fare esperimenti e constatarne i risultati, prima di chiedere al governo di adottare nuove misure. Chiunque trovi delle mancanze in qualsiasi campo prima cerca di correggerle da solo e, una volta che questi tentativi sono stati fruttuosi, può interessare il governo perché adotti i miglioramenti desiderati. Per queste imprese pionieristiche è necessario stabilire un numero di istituzioni educative speciali.

(I diplomi)

C'è un grande ostacolo che si frappone: la lusinga dei diplomi. Pensiamo che tutta la nostra vita dipenda dal successo agli esami. Ciò provoca un grande danno al popolo. Dimentichiamo che un diploma è utile solo per coloro che vogliono entrare al servizio del governo. Ma l'edificio della vita della nazione non può fondarsi sulle classi salariate. Vediamo anche che la gente è capace di guadagnare denaro abbastanza bene anche senza alcun servizio statale. Se coloro che sono quasi analfabeti possono diventare milionari grazie alla loro intelligenza e scaltrezza, non si capisce perché le persone colte non possano fare altrettanto. Se essi abbandonassero la loro paura, diventerebbero capaci quanto gli analfabeti.

Se possiamo scrollarci di dosso questa lusinga dei diplomi, possiamo far fiorire molte scuole private. Nessun governo può provvedere pienamente a tutta l'istruzione di cui il popolo ha bisogno. In America l'istruzione è una impresa prevalentemente privata. Anche in Inghilterra i privati gestiscono molti istituti e rilasciano i loro diplomi.

Occorreranno sforzi erculei per fondare solidamente la nostra educazione. Dovremo fare sacrifici e dedicarci corpo, mente ed anima all'impresa.

Penso che non abbiamo molto da imparare dall'America, ma una cosa faremmo bene a copiarla da loro. Molte delle maggiori istituzioni educative sono gestite da un enorme Trust. Ricchi americani hanno donato milioni a questo Trust. Esso gestisce un gran numero di scuole private. Avendo grandi fondi, ha a sua disposizione un

gran numero di uomini preparati, che amano il loro paese e sono fisicamente adatti. Essi ispezionano queste istituzioni e le aiutano a mantenere gli standard accademici, ed offrono aiuto ovunque e in qualunque misura sia necessario. È a disposizione di qualsiasi istituzione che ne adotti l'atto costitutivo. Una campagna entusiastica lanciata da questo Trust ha reso disponibili per dei vecchi contadini i risultati di nuove ricerche nel campo dell'agricoltura. Possiamo avere un piano simile nel Gujarat. C'è qui ricchezza ed erudizione, e l'amore per la religione non è del tutto scomparso. I bambini aspettano solo che qualcuno insegni loro. Se intraprenderemo questa impresa, entro pochi anni potremo mostrare al governo che i nostri sforzi vanno nella giusta direzione, e sono sicuro che allora il governo non mancherà di adottare il piano. Il lavoro effettivo è più efficace di mille petizioni.

Queste proposte riguardano i due altri obiettivi del Gujarat Kelavani Mandal. La creazione di un tale Trust assicurerà una continua campagna per la diffusione dell'istruzione ed al tempo stesso un concreto lavoro educativo. Fatto ciò, tutto il resto seguirà da sé. Evidentemente non sarà un lavoro facile. I ricchi sono come il governo, si danno da fare solo se li pungoliamo. Per farlo, l'unico mezzo che abbiamo è il *tapascharya*. Esso è il primo e l'ultimo passo nel dharma. Presumo che il Gujarat Kelavani Mandal sia l'incarnazione di un tale *tapascharya*. Quando i suoi segretari ed i suoi membri saranno pienamente posseduti dallo spirito di servizio e saranno anche persone colte, il denaro arriverà da solo. I ricchi sono sempre scettici, ed hanno ragione ad esserlo. Quindi, se vogliamo i favori della dea della ricchezza, dobbiamo prima mettere alla prova la nostra idoneità.

Anche se avremo bisogno di molto denaro, non occorre trattare oltre la questione. Chiunque voglia lavorare per la diffusione dell'educazione nazionale potrà, se non ha cultura, imparare da solo come può nel suo lavoro quotidiano e in seguito, seduto sotto un albero, insegnare agli altri ciò che ha imparato. Questa è la via del dharma dei bramini. Chiunque può scegliere di seguirla. Quando avremo dei tali bramini, tanto la ricchezza quanto il potere si inchineranno rispettosamente davanti a loro.

Voglio che il Gujarat Kelavani Mandal abbia una tale fede incrollabile; possa Dio concedergliela.

L'educazione è la chiave dello swaraj. Lasciate che i leader politici servano Mr. Montagu, se vogliono. Non importa se la politica è al di là delle competenze di questa Conferenza. Resta il fatto che ogni sforzo sarà inutile senza il giusto tipo di educazione, che è l'argomento specifico di questa Conferenza. Se avremo successo in questo, avremo successo in tutto il resto.

La conferenza di Wardha

32. Domande prima della Conferenza sull'educazione[73]

La Scuola Superiore Marwari, recentemente rinominata Navabharat Vidyalaya, sta celebrando il suo venticinquesimo anniversario. La direzione ha avuto l'idea di convocare per l'occasione una piccola conferenza di educatori preoccupati del problema nazionale per discutere lo schema educativo che ho cercato di illustrare su queste colonne. Il segretario, Shri Shrimannarayan Agrawal, mi ha consultato riguardo all'opportunità di convocare questa conferenza e mi ha chiesto di presiederla se avessi approvato l'idea. Mi sono piaciute entrambe le proposte. La conferenza quindi si terrà a Wardha il 22 e 23 ottobre. Potranno parteciparvi solo coloro che saranno invitati. Se vi sono degli educatori che vogliono partecipare e che non sono stati invitati, possono rivolgersi al segretario, lasciare il nome e l'indirizzo e qualsiasi dettaglio che possa mettere in grado la direzione di decidere se concedere o meno l'invito. Sono stati previsti solo pochi invitati, persone profondamente interessate al problema e che possano dare un contributo utile alla discussione. Non si vuole affatto che la conferenza sia spettacolare. Non vi saranno visitatori. Sarà un mero incontro d'affari. Sarà rilasciato un numero limitato di accrediti per i giornalisti. Consiglio agli operatori della stampa di scegliere uno o due rappresentanti e di condividere i loro resoconti.

Mi assumo questo compito con fiducia ma con piena umiltà, con

73. *Questions before Educational Conference*, in *Harijan,* 2-10-1937 = *CWMG*, vol. 72, pp. 287-288.

mente aperta, e con la volontà di imparare e di rivedere e correggere le mie opinioni, se necessario. Le proposte che sottoporrò alla conferenza affinché vengano discusse sono, per come mi vengono in mente ora, le seguenti:

1. L'attuale sistema educativo non risponde in alcun modo alle esigenze del paese. Poiché si è usato l'inglese come mezzo per l'istruzione in tutte le scuole elevate, si è creato un muro permanente tra i pochi che hanno ricevuto un'istruzione superiore e le moltitudini non istruite. Ciò ha impedito che la conoscenza filtrasse alle masse. Questa importanza eccessiva data all'inglese ha imposto sui membri delle classi istruite un peso che li ha menomati a vita e li ha resi stranieri nella loro stessa terra. La mancanza di una formazione professionale ha reso le classi istruite quasi inadatte al lavoro produttivo e le ha danneggiate fisicamente. Il denaro speso nell'educazione primaria è denaro sprecato, perché quel poco che si impara viene presto dimenticato ed ha poco o nessun valore per i villaggi o per le città. I vantaggi offerti dall'attuale sistema educativo non sono a disposizione di quelli che pagano la maggior parte delle tasse, i cui figli ricevono meno degli altri.

2. Il corso dell'educazione primaria dev'essere esteso almeno a sette anni e deve includere le conoscenze generali fornite dallo standard della matriculation[74], meno l'inglese e con in più una solida formazione professionale.

3. Per lo sviluppo a tutto tondo dei ragazzi e delle ragazze ogni formazione dev'essere, per quanto possibile, offerta attraverso una professione che consenta di guadagnare. In altri termini la professione deve conseguire un doppio fine – consentire all'allievo di pagare le sue lezioni con i prodotti del suo lavoro ed al tempo stesso svilupparsi integralmente come uomo o donna attraverso la professione imparata a scuola. I terreni, gli edifici e le attrezzature non devono essere finanziati con i lavoro degli allievi. Tutti i procedimenti della lavorazione del cotone, della lana e della seta, a cominciare dalla raccolta, pulizia, sgranatura (nel caso del cotone), cardatura, filatura,

74. Il termine *matriculation* in India indica l'ultimo anno della scuola superiore.

tintura, pettinatura, roccatura, la doppia torsione, la tessitura, il ricamo, la confezione, la fabbricazione della carta, il taglio, la legatura, la costruzione di paraventi e di giocattoli o la preparazione del *gur*[75] sono indubbiamente occupazioni che si possono imparare facilmente e praticare senza investire molto capitale. Questa educazione primaria deve consentire a ragazzi e ragazze di guadagnarsi il pane, lavorando in impieghi garantiti dallo stato secondo le singole professioni o vendendo allo stato i propri manufatti, ad un prezzo fissato dallo stato stesso.

4. L'educazione secondaria dev'essere lasciata ai privati, per incontrare le esigenze sia nazionali che delle industrie, delle arti tecniche, delle belle lettere e delle belle arti. Le università statali devono essere degli organismi che si occupano solo degli esami, autofinanziandosi con le tasse pagate per gli stessi. Le università si occuperanno dell'intero campo dell'educazione e prepareranno ed approveranno i corsi di studio nei vari settori dell'istuzione. Nessuna scuola privata potrà essere avviata senza la preventiva autorizzazione della università di competenza. Lo status di università dovrebbe essere concesso generosamente ad ogni gruppo di cui siano noti il valore e l'integrità, essendo inteso che le università non costeranno nulla allo stato, tranne i costi del Dipartimento Centrale per l'Educazione. Lo schema appena tracciato non esime lo stato dall'avviare quei seminari che siano necessari per i bisogni dello stato stesso.

Sostengo che, se l'intero schema venisse accettato, esso risolverebbe la questione più importante per lo stato – la formazione dei giovani, i suoi futuri costruttori.

33. Discorso alla Conferenza sull'educazione -1[76]

Dopo aver ringraziato tutti coloro che erano convenuti rispondendo all'invito, Gandhi ha detto che, pur essendo lì in veste di chairman

75. Panetti di zucchero.

76. *Speech at Educational Conference -1*, in *Harijan,* 30-10-1937 = *CWMG*, vol. 72, pp. 358-362.

o membro, li aveva invitati per ascoltare le loro opinioni ed i loro consigli riguardo le proposte da lui formulate[77], ed in particolare quelli contrari ad esse. Egli ha chiesto una discussione libera, franca e piena, rammaricandosi di non poter incontrare gli amici al di fuori del pandal[78] per motivi di salute.

Le proposte, ha detto, si riferiscono sia all'educazione primaria che a quella secondaria, ma essi avrebbero dovuto occuparsi soprattutto dell'educazione primaria. Egli ha incluso l'educazione secondaria in quella primaria, poiché l'educazione primaria è l'unica educazione disponibile per una frazione molto piccola della popolazione dei nostri villaggi, molti dei quali ha visitato durante le sue peregrinazioni fin dal 1915. Egli parlava solo dei bisogni di questi ragazzi e ragazze delle zone rurali, la maggior parte dei quali erano analfabeti. Non ha esperienza dell'educazione nelle università, anche se è stato in contatto con centinaia di ragazzi universitari, ha avuto colloqui e corrispondenze a cuore aperto con loro e conosce i loro bisogni e i loro problemi e i mali di cui soffrono. Ma è opportuno limitarsi a considerare l'educazione primaria, perché una volta risolta questa questione primaria si sarebbe risolta anche quella secondaria dell'educazione nelle università.

Dopo attenta considerazione, è giunto all'opinione che l'attuale sistema dell'educazione primaria non solo rappresenta uno spreco, ma è anche dannoso. Molti dei ragazzi sono persi per i genitori e per le occupazioni per le quali sono nati. Essi acquisiscono cattive abitudini, subiscono l'influenza dei modi di vita urbani e ricevono una infarinatura di qualcosa che è tutto, tranne che educazione. Ritiene che il rimedio consista nell'educarli attraverso la professione e il lavoro manuale. Egli ha qualche esperienza di ciò, avendo formato i suoi figli e i ragazzi della fattoria Tolstoj in Sudafrica, appartenenti ad ogni casta o credo, che erano buoni, cattivi o indifferenti, attraverso qualche addestramento manuale, ad esempio la falegnameria o la calzoleria, che egli aveva imparato da Kallenbach, che a sua volta si era formato in un monastero trappista. È sicuro

77. Si veda il testo precedente.
78. Padiglione temporaneo per congressi pubblici.

che i suoi figli e tutti questi ragazzi non hanno perso nulla, anche se non ha potuto dar loro una educazione che soddisfacesse loro e lui stesso, poiché il tempo a sua disposizione era limitato e le sue preoccupazioni numerose.

L'enfasi del suo discorso non era sulle occupazioni professionali, ma sull'educazione attraverso la formazione manuale – ogni educazione, lettere, storia, geografia, matematica, scienze ecc. deve avvenire attraverso l'addestramento manuale. Si potrebbe obiettare che nel Medio Evo non si insegnava altro. Ma allora l'addestramento lavorativo era ben lontano da qualsiasi proposito educativo. A quei tempi coloro che erano nati per certe professioni le dimenticavano e intraprendevano la carriera clericale e non si occupavano più della campagna. In conseguenza di ciò, ovunque si andasse era impossibile trovare un falegname o fabbro efficienti in un villaggio di media grandezza. I lavori artigianali si erano quasi perduti, e la ruota per filare, abbandonata, fu portata nel Lancashire, dove venne sviluppata, grazie alla capacità inglese di perfezionare le cose, fino al livello che è possibile constatare oggi. Ciò ha detto facendo salve le sue opinioni sull'industrialismo.

Il rimedio consiste nell'impartire l'intera arte e scienza di un lavoro attraverso l'addestramento pratico e per questa via impartire l'educazione. Ad esempio l'insegnamento della filatura del *takli* presuppone che si impartisca la conoscenza delle diverse varietà di cotone, dei diversi tipi di terreno delle diverse province dell'India, la storia della rovina della manifattura, le sue ragioni politiche che includono la storia del governo inglese in India, la conoscenza dell'aritmetica, e così via. Egli sta tentando l'esperimento con il suo piccolo nipotino, che nemmeno si accorge che gli si sta insegnando qualcosa, e che per tutto il tempo gioca e ride e canta.

Egli ha menzionato in particolare il *takli* per dar loro la possibilità di fargli domande al riguardo, dal momento che se ne è occupato molto ed ha constatato il suo potere ed il suo fascino, ed anche perché la manifattura dei tessuti è l'unica che è possibile insegnare a tutti ed il *takli* non richiede spese. Esso ha ampiamente dimostrato il suo valore. Il programma costruttivo, fin dove è stato realizzato, ha portato alla formazione di Ministeri del Congresso in sette province,

e il loro successo dipenderà da quanto lo realizzeremo.

Egli considera la possibilità di un corso di sette anni che, per quanto riguarda il *takli*, termini con la conoscenza pratica della tessitura (incluso la tintura, il modello, eccetera). I clienti per i tessuti che produrremo sono già disponibili. I genitori saranno entusiasti di pagare le spese per gli insegnanti acquistando i lavori manuali dei loro allievi, e si convinceranno che non c'è altro modo per sostenere l'educazione per i nostri milioni di figli. Non possiamo aspettare di avere i soldi necessari, che il Vicerè riduca le spese militari, eccetera. Occorre ricordare che questa educazione primaria includerà i principi elementari della pulizia, dell'igiene, della nutrizione, imparare a fare il proprio lavoro, ad aiutare i genitori a casa, eccetera. I ragazzi dell'attuale generazione non conoscono la pulizia, non sono autonomi e sono fisicamente deboli. Bisognerà dunque addestrarli fisicamente attraverso le marce a suon di musica, eccetera.

Egli è stato accusato di essere contrario alla formazione letteraria. Ciò è falso. Egli vuole semplicemente mostrare in che modo essa può essere fornita. È stato attaccato anche l'aspetto dell'auto-finanziamento. Si è detto che, dal momento che si dovrebbero spendere milioni per l'educazione primaria, saremmo arrivati a sfruttare i bambini. Si teme anche il rischio di un grosso spreco. Queste paure sono smentite dall'esperienza. Quanto al fatto di sfruttare o caricare troppo i bambini, bisognerebbe chiedersi se salvare i bambini dal disastro vuol dire caricarli troppo. Il *takli* va abbastanza bene per giocarci. È un giocattolo che produce, ma è pur sempre un giocattolo. Anche oggi i bambini aiutano fino a un certo punto i genitori. I bambini di Segaon conoscevano i dettagli dell'agricoltura meglio di lui, avendo lavorato nei campi con i genitori. Mentre lo si incoraggia a filare e ad aiutare i suoi genitori nei lavori agricoli, bisogna anche fare in modo che il bambino senta di non appartenere solo ai suoi genitori, ma al villaggio ed al paese, e che anche ad essi deve qualcosa. Questa è l'unica via giusta. Egli vorrebbe dire ai Ministri che dare ai bambini una istruzione gratuita vuol dire renderli incapaci. Essi diventeranno sicuri di sé e valorosi, se pagheranno con il lavoro la loro istruzione.

Il sistema sarà comune a tutti – hindu, musulmani, parsi, cristiani.

Gli è stato chiesto come mai non ha messo l'accento sull'istruzione religiosa. Perché egli insegna la religione pratica, la religione dell'iniziativa autonoma (*self-help*).

Lo stato, ha continuato Gandhi, ha l'obbligo di trovare un impiego a tutti gli allievi che hanno ricevuto questa formazione, se essi ne hanno bisogno. Quanto agli insegnanti, il professor Shah ha proposto il metodo della coscrizione. Ne ha dimostrato il valore citando esempi dall'Italia e da altri paesi. Se Mussolini è riuscito a spingere i giovani italiani a dedicarsi al servizio del paese, perché non dovremmo farlo noi? È giusto considerare schiavitù il servizio obbligatorio dei nostri giovani per un anno o più prima che comincino la loro carriera professionale? I giovani hanno contribuito in modo considerevole al successo del movimento per la libertà negli ultimi diciassette anni, e Gandhi si appella a loro affinché donino un anno della loro vita al servizio della nazione. Una legge in materia, se dovesse rendersi necessaria, non sarebbe una costrizione, perché non potrebbe essere approvata senza il consenso della maggioranza dei nostri rappresentati.

Gandhi chiede dunque se questa idea di impartire l'educazione attraverso il lavoro manuale sembra loro convincente. Per lui, fare in modo che si finanzi da sé è una prova della sua efficienza. Alla fine dei sette anni i bambini saranno in grado di pagare per la loro istruzione e di essere elementi produttivi.

L'educazione superiore è una realtà prevalentemente urbana. Egli non si spinge fino a dire che è un fallimento assoluto, come l'istruzione primaria, ma i risultati sono stati abbastanza deludenti. Perché mai un diplomato dovrebbe restare disoccupato?

Si è proposto il *takli* come esempio pratico perché Vinoba ha una grande esperienza al riguardo, ed è presente per rispondere alle eventuali obiezioni. Anche Kakasaheb potrebbe dire qualcosa, benché la sua esperienza sia più teorica che pratica. Egli in particolare ha richiamato l'attenzione di Gandhi sul libro di Armstrong[79] *Educazione per la vita*, specialmente sul capitolo «Educazione della

79. Educatore americano (1839-1893), fondatore dell'attuale università di Hampton.

mano». Il defunto Madhusan Das era un avvocato, ma era convinto che senza l'uso delle mani e dei piedi il nostro cervello si atrofizzi e, se funziona, diventi la casa di Satana. Tolstoj ha insegnato la stessa cosa in molti dei suoi racconti.

Gandhi conclude richiamando l'attenzione del pubblico sui fondamenti del suo piano di educazione primaria auto-finanziata:

Noi abbiamo conflitti interni – non che siano una nostra particolarità. L'Inghilterra ha avuto la Guerra delle due rose, ed oggi l'imperialismo britannico è il nemico del mondo. Se vogliamo eliminare i conflitti interni ed internazionali, dobbiamo cominciare creando delle fondamenta pure e forti, educando le nuove generazioni con il sistema che ho tratteggiato. Il piano scaturisce dalla non-violenza. Ho proposto ciò alla luce della decisione della nazione di attuare un completo proibizionismo[80], ma vi dico che, anche se non mancassero le entrate e le nostre finanze fossero floride, questa educazione sarebbe indispensabile, se non vogliamo che i nostri ragazzi si urbanizzino. Noi dobbiamo fare in modo che essi rappresentino la nostra cultura, la nostra civiltà, l'autentico genio della nostra nazione. Non possiamo farlo se non offrendo loro una percorso educativo auto-finanziato. L'Europa non può essere un esempio per noi. Essa elabora i suoi programmi in termini di violenza, perché crede nella violenza. Vorrei essere l'ultimo a minimizzare i successi della Russia, ma l'intera struttura è basata sulla forza e la violenza. Se l'India è decisa a rifuggire la violenza, il sistema educativo diventa parte integrante della disciplina che le è necessaria. Dicono che l'Inghilterra e l'America spendano milioni per l'educazione, ma non dobbiamo dimenticare che tutta questa ricchezza è ottenuta attraverso lo sfruttamento. Essi hanno reso scientifica l'arte dello sfruttamento, e per questo possono offrire ai loro ragazzi una educazione così costosa. Noi non possiamo né

80. Le spese per l'istruzione erano coperte dagli introiti del monopolio nella vendita dei liquori. Un radicale proibizionismo riguardo ai liquori e ad ogni sostanza intossicante è parte integrante del programma costruttivo di Gandhi. Cfr. *Congress ministries*, in *Harijan*, 17-7-1937 = *CWMG*, vol. 72, pp. 35-38.

vogliamo pensare in termini di sfruttamento, e non abbiamo altra scelta che un piano educativo basato sulla non-violenza.

34. Discorso alla Conferenza sull'educazione -2[81]

Nel pomeriggio Gandhi ha aperto la sessione rispondendo ad alcune delle critiche. Il *takli* non è l'unica cosa possibile, ma l'unica che può essere universalizzata. Vi sono anche la fabbricazione della carta, quella del *gur* con le palme, e così via. Sarà compito dei Ministri trovare il lavoro manuale più adatto ad ogni scuola. Egli intende avvertire coloro che sono innamorati delle macchine che questa enfasi sulla macchina, che trasforma gli uomini in macchine, è piena di pericoli. Per coloro che intendono vivere nell'era delle macchine, il suo schema è inutile. Ma egli intende anche dir loro che sarebbe impossibile mantenere in vita per mezzo delle macchine la gente dei villaggi. Vi sono trecento milioni di macchine viventi, è inutile portare nuove macchine morte. Il dr. Zakir Husain sbaglia quando dice che lo schema è sensato dal punto di vista educativo, senza riferimento al suo sfondo ideologico. L'altro giorno una signora che conosceva il metodo dei progetti[82] ha visitato Gandhi e gli ha detto che c'è una grande differenza tra il metodo dei progetti e lo schema di Gandhi. Ma egli non chiede loro di accettare lo schema senza convinzione. Se il nostro popolo agisse onestamente, non vi sarebbero schiavi, ma perfetti artigiani prodotti da queste scuole. Qualsiasi lavoro fatto dai bambini verrebbe certamente pagato due paisa all'ora.

Li mette in guardia dall'accettare qualsiasi cosa per rispetto nei suoi confronti. Egli è prossimo alla morte e non si sogna di imporre alcunché alla gente. Lo schema dev'essere accettato dopo una piena e matura considerazione, così che non venga poi abbandonato

81. *Speech at Educational Conference -II*, in *Harijan,* 30-10-1937 = *CWMG*, vol. 72, pp. 362-363.

82. Il famoso metodo del pedagogista statunitense William Heard Kilpatrick (1871-1965).

dopo un po'. Egli è d'accordo col prof. Shah che uno stato che non provvede ai suoi disoccupati non vale niente. Ma dare sussidi non è la soluzione della disoccupazione. Esso deve procurare lavoro ad ognuno, e dare cibo piuttosto che soldi. Dio non ci ha creati per mangiare, bere e star contenti, ma per guadagnarci il pane con il sudore della fronte.

Glossario

Per facilitare la lettura tutti i termini sono stati trascritti in modo semplificato.

Adharma: il contrario di *dharma* (v.); disordine, immoralità, irreligione.

Advaita Vedanta: sistema filosofico-religioso caratterizzato dalla negazione del dualismo.

Agnihotra: sacrificio del fuoco nell'India vedica.

Ahimsa: rinuncia alla violenza nei confronti di ogni essere vivente.

Antyaja: sinonimo di *paria* (v.).

Aparigraha: non possesso.

Artha: benessere materiale.

Ashram: comunità di persone dedite alla vita spirituale, spesso sotto la guida di un *guru* (v.).

Ashrama: le fasi della vita secondo la tradizione indiana.

Asteya: non rubare.

Atman: anima.

Avatar: una incarnazione del Dio Vishnu.

Bapu: padre, appellativo di Gandhi.

Bhagavad-Gita: episodio del *Mahabharata* (v.), considerato il Vangelo dell'India.

Bhakti: devozione.

Brahmacharya: periodo della vita dedicato allo studio; in senso più ampio: castità, astinenza sessuale a scopo spirituale.

Brahmachari: chi pratica il *brahmacharya* (v.).

Brahman: la Realtà assoluta.

Charka: ruota per filare manualmente.

Daridranarayana: Dio sotto forma di povero.

Dastur: sacerdote zoroastriano.

Devanagari: scrittura usata per il sanscrito.

Dharma: legge ed ordine cosmico, dovere morale.

Dharmarajya: regno del *dharma* (v.)*;* sistema politico ideale.

Faqir: un mistico musulmano (lett: «povero»).

Grihastha: fase della vita durante la quale un uomo diventa padre di famiglia, secondo la tradizione degli *ashrama* (v.)

Guru: Un maestro spirituale.

Gurubhakti: Devozione nei confronti di un maestro (*guru*).

Gurukul: Antico sistema educativo

indiano, basato sul rapporto stretto tra il *guru* (v.) e il discepolo.

Harijan: «figli di Dio», nome che Gandhi attribuisce agli intoccabili.

Ishvara-pranidhana: abbandono al Divino.

Jñana yoga: yoga (v.) fondato sulla conoscenza (*jñana*) del *Brahman* (v.).

Kali Yuga: età oscura caratterizzata da disordine morale ed ignoranza spirituale.

Kama: desiderio sessuale.

Kamadhuk: mucca mitologica che soddisfa ogni desiderio; simbolo di abbondanza.

Karma: principio di causa ed effetto che regola la reincarnazione o rinascita nello hinduismo e nel buddhismo.

Karma yoga: *yoga* (v.) insegnato dalla *Bhagavad-Gita*, che cerca l'unione con il Divino attraverso l'azione compiuta senza attaccamento.

Kelavani: educazione (gujarati).

Khadi: tessuto prodotto a mano.

Kshatrya: casta dei soldati.

Laj: pratica che impone la copertura del volto delle donne per salvaguardarne il pudore.

Lok-Niti: governo del popolo.

Madrasa: scuola secondaria islamica.

Mahabharata: grande poema epico indiano che racconta la storia della lotta tra i Pandava e i Kuru per il possesso dell'India.

Maharaja: titolo dei sovrani indiani.

Mahatma: titolo onorifico indiano, lett. «grande anima».

Maktaba: scuola primaria islamica.

Manushya: uomo.

Moksha: liberazione spirituale.

Mullah: maestro di scienze religiose islamiche

Nai Talim: educazione attraverso il lavoro.

Niyama: regole di autopurificazione connesse allo *yoga* (v.).

Om: sillaba sacra.

Panchayat: consiglio di villaggio.

Paria: intoccabili, persone al di fuori del sistema delle caste (fuoricasta).

Pathshala: scuola indigena.

Purdah: sistema di segregazione femminile nella cultura islamica.

Purna swaraj: piena indipendenza politica.

Raja yoga: *yoga* (v.) fondato sulla padronanza della mente e il controllo dei sensi.

Ramanama: pratica devozionale che consiste nella ripetizione del nome di Rama.

Ramarajya: regno di Rama, sistema politico ideale.

Ramayana: grande poema epico che racconta le gesta di Rama, *avatar* (v.) di Vishnu.

Rishi: un saggio-veggente.
Rishika: *rishi* (v.) donna.
Sahib: funzionari inglesi in India.
Sankhya: sistema filosofico-religioso indiano caratterizzato dall'affermazione di un dualismo tra le individualità umane (*purusha*) e la materia (*prakriti*).
Sannyasin: un asceta.
Santosha: essere soddisfatti di quel che si ha; uno dei voti dello *yoga*.
Sarvodaya: progresso di tutti.
Satya: verità.
Satyagraha: «ferma adesione alla verità», nome dato da Gandhi al suo metodo di lotta nonviolenta.
Sat-Cit-Ananda: Essere-Coscienza-Beatitudine. Caratteristiche del *Brahman* (v.).
Sati: immolazione rituale delle vedove.
Shastra: trattato su un determinato argomento.
Shastri: insegnante.
Shaucha: voto di purezza.
Shivaita: seguace del dio Shiva.
Shivaratri: principale festa shivaitica.
Shloka: verso tipico della poesia indiana classica.
Shuddhi: pratica rituale di conversione di musulmani e cristiani allo hinduismo.
Shudra: intoccabile.
Sutranarayana: Dio sotto forma di filo tessuto al *charka* (v).
Svadyaya: analisi di sé stessi; uno dei voti dello *yoga* (v.).
Swadeshi: autosufficienza.
Swaraj: indipendenza.
Tantra (o tantrismo): corrente esoterica dello hinduismo e del buddhismo.
Tapas: energia ottenuta attraverso l'ascesi.
Tapascharya: insieme di pratiche ascetiche che sviluppano il *tapas* (v.).
Upanayana: cerimonia di iniziazione dello studente in epoca vedica.
Upanishad: testi filosofico-religiosi indiani composti tra il nono sec. a. C. e il quarto sec. d. C.
Vaishya: casta dei commercianti.
Vaishnava: seguace del dio Vishnu.
Varnadharma: sistema delle caste.
Veda: i quattro testi sacri alla base dello hinduismo.
Yajna: sacrificio.
Yoga: insieme di pratiche per raggiungere l'unione con il Divino.

Bibliografia

Questa bibliografia comprende le opere citate nel libro.

- *Sriniketan. The Institute of rural reconstruction*, Santiniketan Press, Bullettin n. 1, 1928.

Aa. Vv., *Il Mahatma Gandhi: ideali e prassi di un educatore*, a cura di D. Dolcini, E. Fasana, C. Conio, Istituto Propaganda Libraria, Milano 1994.

Aa. Vv., *World perspectives on Swami Dayananda Saraswati*, Naurang Rai, New Delhi 1984.

Aa. Vv., *Gandhism after Gandhi*, edited by Anil Dutta Mishra, Mittal Publications, New Delhi 1999.

Aa. Vv., *Gandhi and voluntary organizations*, edited by Janardan Pandey , M D Publications, New Delhi 1998.

Aa. Vv., *Tina Merlin. Partigiana, giornalista, scrittrice*, a cura di M. T. Sega, Nuova Dimensione, Portogruaro (Ve) 2005.

Aa. Vv., *Education in India*, edited by Shubha Tiwari, Atlantic, New Delhi 2005, vol. 1.

Aa. Vv., *Gandhian alternative*, vol. 5: *Education for self-realization*, edited by S. Mishra, Concept Publishing, New Delhi 2005.

Abhedananda S., *The Gospel of Ramakrishna*, The Vedanta Society, New York 1907.

Andrews C. F., *Mahatma Gandhi's ideas. Including selections from his writings*, MacMillan, New York 1930.

Bloomfield M., *Hymns of the Atharva-Veda*, Routledge Curzon, London 2001.

Bori P. C. – Sofri G., *Gandhi e Tolsoj. Un carteggio e dintorni*, Il Mulino, Bologna 1985.

Buber M., *Sentieri in utopia*, tr. it., Marietti, Milano 2009.

Capitini A., *Scritti filosofici e religiosi*, a cura di M. Martini, Protagon, Perugia 1994.

Id., *L'atto di educare*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

Id., *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Nistri Lischi, Pisa 1953.
Id., *Educazione aperta*, La Nuova Italia, Firenze 1967-1968, 2 voll.
Id., *L'educazione è aperta*, a cura di G. Falcicchio, Levante, Bari 2008.
Id., *La religione dell'educazione*, a cura di P. Giacchè, La Meridiana, Molfetta 2008.
Casalini B., *Nei limiti del compasso. Locke e le origini della cultura politica e costituzionale americana*, Mimesis, Milano 2002.
Castells M., *Comunicazione e potere*, tr. it., Egea, Milano 2009.
Chadha Y., *Gandhi*, tr. it., supplemento a *Famiglia Cristiana*, n. 26, 2002.
Chatterjee M., *Gandhi and his jewish friends*, Macmillan, London 1992.
Chaube S. P., *Recent philosophies of education in India*, Concept, New Delhi 2005.
Chistolini S., *Ramakrishna Vivekananda Gandhi. Maestri senza scuola,* Euroma-La Goliardica, Roma 1992.
Erikson E. H., *La verità di Gandhi*, tr. it., Feltinelli, Milano 1971.
Id., *Autobiografia in parallelo. Con Freud, Gandhi e la nuova generazione*, tr. it., Armando, Roma 1976.
Dolci D., *Ciò che ho imparato e altri scritti*, a cura di G. Barone, Mesogea, Messina 2008.
Falcicchio G., *I figli della festa. Educazione e liberazione in Aldo Capitini*, Levante, Bari 2008.
Fischer L., *The life of Mahatma Gandhi*, Harper & Row, New York 1950.
Fontenelle B. de, *Storia degli Agiaoiani*, a cura di G. Lissa, Guida, Napoli 1979.
Gandhi A. – Gandhi S. – Lynn Yellin C., *The forgotten woman. The untold story of Kastur Gandhi, wife of Mahatma Gandhi*, Zark Mountain Publishers, Huntsville 1998.
Gandhi M. K., *Collected Works of Mahatma Gandhi*, The Publications Division – Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, Delhi 1958-1984, 98 voll.
Id., *Teoria e pratica della non-violenza*, a cura di G. Pontara, Einaudi, Torino 1973. Nuova edizione: 1996.

Gawande E. N., *Value oriented education. Vision for better living*, Sarup & Sons, New Delhi 2002.

Giannella S., *Voglia di cambiare. Seguiamo l'esempio degli altri paesi europei*, Chiarelettere, Milano 2008.

Gijubhai Badheka, *Divaswapna: an educator's reverie*, National Book Trust, New Delhi 1990.

Gnaneswarananda S., *Ramakrishna. The man and the power*, Kessinger, Whitefish 2003.

Green M., *Gandhi: voice of a New Age revolution*, Continuum, New York 1993.

Gupta N. L., *Swami Vivekananda*, Anmol Publications, New Delhi 2003.

Hardgrave R. L. – Kochanek S. A., *India: government and politics in a developing nation*, Thomson Wadswoth, Boston 2008 (sesta edizione).

Hardiman D., *Gandhi in his time and ours. The global legacy of his ideas*, Hurst & Co., London 2003.

Hobson J. A., *John Ruskin, social reformer*, Dana Estes & Company, Boston 1898.

Holt J., *How children fail,* Pitman, London 1964.

Id., *Teach you own,* Delacorte, New York 1981.

Jayapalan N., *History of education in India*, Atlantic, New Delhi 2005.

Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola di lavoro,* tr. it., Marzocco, Firenze 1951 (terza ed.).

King R., *Orientalism and religion. Postcolonial theory, India and «the mystic East»*, Routledge, London 1999.

Kripalani K., *Tagore. A biography*, Grave Press, New York 1962.

Kumar R., *Mahatma Gandhi at the close of twentieth century*, Anmol Publications, Ne Delhi 2004.

Le Corbusier, *Maniera di pensare l'urbanistica*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2009.

La Boétie E. de, *Discorso sulla servitù volontaria,* tr. it., La Rosa Editrice, Torino 1995.

Lanza del Vasto G. G., *Vinoba o il nuovo pellegrinaggio*, Jaca Book, Milano 1980.

Macdonell A. A., *A practical sanskrit dictionary*, Motilal Banarsidass, Delhi 2004.

Manara F. C., *Una forza che dà vita. Ricominciare con Gandhi in un'età di terrorismi*, Unicopli, Milano 2006.

Id., *Attualità e inattualità di Gandhi in politica, religione ed economia*, in *Azione Nonviolenta*, numero 8/9, agosto/settembre 2009.

Milani L., *Esperienze pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1957.

Id., *L'obbedienza non è più una virtù* (1965), Edizioni del Movimento Nonviolento, Perugia 1991.

Montessori M., *Il segreto del bambino*, Garzanti, Milano 1999.

Mookerji R., *Ancient indian education. Brahmanical and buddhist,* Motilal Banarsidass, Delhi 1989.

Narayan S., *Vinoba: his life and work*, Popular Prakashan, Bombay 1970.

Noel B. W. , *England and India. An essay on the duty of englishmen towards the hindoos*, James Nisbet and Co., London 1859.

Parikh N., *Gandhiji's lost jewel: Harilal Gandhi*, National Gandhi Museum, New Delhi 2001.

Pearson W. W., *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore,* The Macmillan Company, New York 1916.

Pegg J., *India's cries to british humanity, relative to the suttee, infanticide, british connection with idolatry, ghaut murders, and slavery in Indi*a, Seely and Son, London 1830 (seconda edizione).

Perretta G., *Art.comm. Collettivi, reti, gruppi diffusi, comunità acefale nella pratica dell'arte: oltre la soggettività al singolare*, Cooper & Castelvecchi, Roma 2002.

Pontara G., *L'antibarbarie. La concezione etico-politica di Gandhi e il XXI secolo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2006.

Rama S., *The royal path. Practical lessons on yoga*, The Himalayan Institute Press, Honesdale 1998.

Riesman D., *La folla solitaria*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1999.

Rolland R., *Mahatma Gandhi*, tr. it., Sonzogno, Milano 1924.

Roy R. M., *The english works of Raja Rammohun Roy*, Bibliolife, Charleston 2009.

Ruskin J., *Sesame and lilies*, John Wiley & Son, New York 1866.

Sankaran Nair V., *Swadeshi Movement*, Mittal Publications, Delhi 1985.

Saraswati S., *Satyarth Prakash*, Virjanand, Lahore 1908.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa* (1967), Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1996.

Schweitzer A., *I grandi pensatori dell'India. Mistica ed etica,* tr. it., Donzelli, Roma 1997.

Sen A., *L'altra India*, tr. it., Mondadori, Milano 2005.

Sen S. N., *History of freedom movement In India (1857-1947)*, New Age International, New Delhi 2003 (terza edizione).

Seth S., *Subject lessons. The western education of colonial India*, Duke University Press, Durham 2007.

Sharma R. B., *Christian missions in north India. 1813-1913*, Mittal, Delhi 1988

Sharma U. – Sharma S. K., *Indian political thought*, Atlantic, New Delhi 1996.

Sinclair M. E., *Gandhian Basic Education*, Unesco-Unicef Programme of Educational Assistance, Paris 1976 (testo dattiloscritto).

Singh Y. K., *History of indian education system*, A P H Publishing Corporation, New Delhi 2007.

Sorgato A., *I reati in materia di prostituzione,* Cedam, Padova 2009.

Tagore R., *The english writings of Rabindranath Tagore. A miscellany*, Sahitya Akademi, New Delhi 2006.

Id., *The english writings of Rabindranath Tagore*, Atlantic, New Delhi 2007, vol. 4.

Id., *Personality*, Macmillan, New York 1917, p. 176.

Tolstoj L., *Il Regno di Dio è in voi*, tr. it., Bocca, Roma 1894; ristampa anastatica: Manca, Genova 1991.

Id., *Quale scuola?*, tr. it., Emme Edizioni, Milano 1975.

Torri M., *Storia dell'India*, Laterza, Roma-Bari 2007.

Trautmann Th. R. , *Aryans and british India*, Yoda Press, New Delhi 2004.

Vashist V., *Modern methods of training of elementary school teachers*, Sarup & Sons, New Delhi 2008.

Vigilante A., *La realtà liberata. Escatologia e nonviolenza in Capitini*, Edizioni del Rosone, Foggia 1999.

Id., *Il pensiero nonviolento. Una introduzion*e, Edizioni del Rosone, Foggia 2004.

Id., *Il Dio di Gandhi. Religione, etica e politica*, Levante. Bari 2009.

Id., *Vinoba Bhave, il discepolo di Gandhi che voleva liberare la società dallo Stato*, in A*zione Nonviolenta*, novembre 2008.

Id., *Dall'educazione alla formazione, il percorso pedagogico di Tolstoj*, in *Azione Nonviolenta*, maggio 2010.

Vinoba Bhave, *I valori democratici*, tr. it., Il Segno dei Gabrielli, S. Pietro in Cariano (Ve) 2008.

Vivekananda, *Speeches and writings of Swami Vivekananda*, Natesan & Co., Madras 1899.

Voltaire, *La principessa di Babilonia. Le lettere di Amabed*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000.

Vyasa, *Bhagava-Gita. Il Canto del Beato*, interpretazione lirica di G. Cogni. Mediterranee, Roma 1980.

Weber Th., *Gandhi as disciple and mentor*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

Wilson J., *La terra piangerà. Le tribù native americane dalla preistoria ai giorni nostri*, tr. it., Fazi, Roma 2003.

Zastoupil L. – Moir M. (edd.), *The great indian education debate: documents relating to the orientalist – anglicist controversy. 1781-1843*, Curzon Press, Richmond 1999.

Indice